Maria José Andrade de Souza
Paulo Rosa Torres
Flávia Almeida Pita
(Orgs.)

O DIREITO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

experiências, aprendizagens, reflexões

TURMA ELIZABETH TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO JURÍDICA
VOLUME I

UEFS Editora

O Direito e a educação do campo
experiências, aprendizagens, reflexões

TURMA ELIZABETH TEIXEIRA E
A EDUCAÇÃO JURÍDICA
Volume I

Maria José Andrade de Souza
Paulo Rosa Torres
Flávia Almeida Pita
Organizadores

O Direito e a educação do campo
experiências, aprendizagens, reflexões

TURMA ELIZABETH TEIXEIRA
E A EDUCAÇÃO JURÍDICA
Volume I

UEFS Editora
Feira de Santana
2018

Projeto Gráfico: *Igor Almeida*
Capa: *Erica Silva*
Editoração: *Marcella Napoli*
Colaboração Técnica: *Andréa Depieri de Albuquerque Reginato, Carlos Eduardo Soares de Freitas e Ludmila Cerqueira Correia*
Revisão e normalização: *Mariana Rios Amaral de Oliveira e Sandra Batista*

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado – UEFS

D635 O direito e a educação do campo : experiências, aprendizagens, reflexões : Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica : volume 1 / Maria José Andrade de Souza, Paulo Rosa Torres, Flávia Almeida Pita [organizadores]. – Salvador : UEFS Editora, 2018.
294 p. : il. – (Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica ; v. 1).

ISBN: 978-85-5592-071-4

1. Direito – Educação do campo. 2. Educação jurídica. I. Souza, Maria José Andrade de. II. Torres, Paulo Rosa. III. Pita, Flávia Almeida. IV. Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica.
CDU 34:37(1-22)

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB-5/1790

UEFS Editora, Av. Transnordestina, s/n, Novo Horizonte
Campus Universitário, CAU III
44.036-900 — Feira de Santana, BA
Telefone: (75) 3161-8380
E-mail: editora@uefs.br

SUMÁRIO

9 Apresentação
Evandro do Nascimento Silva

13 Prefácio
Ana Maria Motta Ribeiro

PARTE I **A educação do campo e a formação jurídica: o Direito como campo de lutas**

21 Direito, interpretação e antagonismo: a disputa do sentido
Laurenio Leite Sombra

37 Direito e movimentos sociais: pontos de aproximação e divergência na teoria crítica
Ana Maria Motta Ribeiro, Hugo Belarmino de Morais, Maria José Andrade de Souza, Mirna Silva Oliveira

57 As turmas de Direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): experiências, desafios e conquistas pelo direito à educação do campo
Conceição Coutinho Melo, Fabrício Souza Dias, Flávia Patrícia Miranda Cruz Barros, Raquel Buitron Vuelta

75 Educação no campo: um direito a conquistar
Luiz Bezerra Neto, Maria Cláudia Zaratini Maia

93 A construção da turma Direito da Terra na UNIFESSPA
Jorge Luis Ribeiro dos Santos

PARTE II **Pronera, universidade pública e educação do campo: reflexões em torno da construção do projeto da turma especial de Direito Elizabeth Teixeira**

115 Turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária: compromisso da UEFS com a justiça social e a democratização do acesso à educação
Amali de Angelis Mussi, Iraildes Andrade Juliano, Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo, Rubens Edson Alves Pereira

133 Educação do campo, Pronera e pedagogia da alternância: a experiência pedagógica junto ao curso de Direito da UEFS
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, Fabio Dantas de Souza Silva

151 Turma de Direito Elizabeth Teixeira: aprendizados, desafios e perspectivas
Adriana Nogueira Vieira Lima, Ana Paula Almeida Bezerra Barros, Ariadne Muricy Barreto, Flávia Almeida Pita, Márcia Costa Misi, Pedro Teixeira Diamantino

171 Construindo esperança, recriando utopias: história do exercício político-pedagógico da formação da turma Elizabeth Teixeira
Marília Lomanto Veloso, Cloves dos Santos Araújo, Paulo Rosa Torres, Djacira Maria de Oliveira, Felipe da Silva Freitas, Maria José Andrade de Souza, Thays Santos Carvalho, Maurício Correa Silva, Adenilsa Monteiro do Amaral Alvarez

PARTE III **Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem na turma especial de Direito Elizabeth Teixeira**

193 O ensino do Direito Urbanístico: a experiência da turma Elizabeth Teixeira
Adriana Nogueira Vieira Lima, Paulo Rosa Torres

211 A experiência da universidade pública com a turma Elizabeth Teixeira em um cenário do saber privado
Kamila Assis de Abreu

223 A turma Elizabeth Teixeira: uma experiência de efetivação do princípio da igualdade
Beatriz Lisboa Pereira

245 Um ruído de liberdade e autonomia: experiência docente no bacharelado em Direito e a turma Elizabeth Teixeira na UEFS
Diego Carvalho Corrêa

261 Metodologia e técnicas da pesquisa: assentamentos de uma experiência de ensino-aprendizagem
Riccardo Cappi

283 Sobre os autores

Apresentação

O Brasil tem uma história de cinco séculos de uma estrutura de Estado e de poder marcada pela dominação de elites e oligarquias, patrimonialismo e exclusão da ampla maioria da população de acesso a direitos fundamentais. O Direito e as leis, desde a égide da Coroa Portuguesa, passando pelo Império no século XVIII e chegando ao advento da República Federativa, tem estado a serviço dessa estrutura de dominação e exclusão. Vejamos a questão do direito à terra. No período colonial, a terra, tomada como base de acumulação de riqueza e formação de capital, esteve concentrada na forma de capitanias hereditárias e sesmarias. No período imperial, essa concentração pouco se alterou, pois estava majoritariamente sob a posse dos detentores de títulos de nobreza e das oligarquias constituídas nos ciclos econômicos da cana-de-açúcar, do ouro e do café. Nos séculos XX e XXI, o país vivenciou uma desconcentração de propriedade da terra, inclusive como produto de lutas e tensões protagonizadas pela gente camponesa, que, em diferentes momentos, se levantou contra a exclusão imposta pela injusta estrutura fundiária. Mas, ainda hoje, temos uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo.

A trajetória histórica da luta pela democratização do direito à terra não está acabada. Tampouco está superada a dominação que o Direito e as leis impõem em favor da estrutura concentradora da terra, de riqueza, de tudo. Exemplo disso é que a Carta Magna de 1988, no artigo 184, legisla em favor de que a União desaproprie por interesse social, para fins de Reforma Agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social. Outro exemplo diz respeito ao que é legislado para as terras dos povos indígenas, as quais são consideradas direitos originários – conforme o artigo 123 da Constituição Federal de

1988,– e cuja demarcação pela União deveria ter sido concluída no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição, segundo o artigo 67. Nem a Reforma Agrária sobre terras improdutivas e sem cumprimento da função social, nem a demarcação de terras indígenas avançam no Brasil sem que haja pressão e luta por parte de movimentos organizados, os quais, invariavelmente, são confrontados com o aparato repressivo do Estado e suas leis.

É nesse bojo que se estabelece a importância da formação, em universidades públicas, de advogados que vivem no seu cotidiano os enfrentamentos com um aparato jurídico que tem por finalidade a reprodução da expropriação do trabalho no mundo rural em detrimento da perpetuação do latifúndio, da indignidade humana e da destruição do meio ambiente a ele inerentes. Ter assentados de Reforma Agrária e agricultores familiares empoderados pelo conhecimento do Direito Crítico e pela dialética das lutas e dos conflitos é um marco crucial para a construção de sujeitos capazes de protagonizar as transformações sociais que o Brasil precisa. Porque, como nos advertem Ana Maria Motta Ribeiro e colaboradores, no capítulo "Direito e movimentos sociais: pontos de aproximação e divergência na teoria crítica" deste livro, na compreensão thompsoniana, "o Direito numa concepção crítica, se faz Direito a partir dos conflitos". É a conjugação da teoria e da práxis ou, muito mais fantástico, da práxis – em primazia mesmo – e da teoria. O que pode resultar disso é incomensurável. Agricultores conhecedores de caminhos de luta e de confrontação jurídica em viés alternativo. Como profetizou Jorge Luis Ribeiro dos Santos, no capítulo "A construção da turma Direito da Terra na UNIFESSPA", identidades reinventadas numa tessitura coletiva e nova, numa "[...] diversidade de sujeitos e de realidades com promessa de desafios e de rupturas". Numa descrição que tomamos emprestada de Ana Maria Motta Ribeiro e colaboradores, no capítulo "Direito e movimentos sociais: pontos de aproximação e divergência na teoria crítica" desta obra, ao fim – ou no meio – de uma jornada:

> [...] grupos sociais subalternizados, além de partirem de seus sensos de justo e injusto para construírem um conteúdo jurídico vivo na luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos, também o fazem apropriando-se das formas e contradições da

> lei, diretamente, e/ou através da mediação do que chamamos hoje por organizações de assessoria jurídica popular.

É dessa experiência – ou experimentação – de aprendizagem e construção de sujeitos que este livro trata. Uma experiência orgulhosamente abraçada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), uma instituição defensora de uma sociedade justa, igualitária e democrática e que, para tanto, tem como uma de suas autoexigências ser socialmente referenciada, estar aberta a demandas da sociedade e de grupos socialmente excluídos. Estão lançadas as sementes da esperança, da cidadania e da luta em tempos de desmonte do Estado, da privatização e mercantilização espoliadora do que é público, da negação de direitos e de retrocessos sociais. Haverá conflito, haverá luta por direitos – com outro Direito.

Evandro do Nascimento Silva
Reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana

Prefácio

Para mim, é uma enorme honra estar prefaciando este livro, que logo destaco e anuncio como essencial, tendo em vista seu tema e conteúdo.

Mas, na verdade, essa honra se reveste de um significado maior quando contraponho a sua realização com a produção crítica de minha geração na universidade pública. Historicamente, este livro revela um caminho valioso quanto à capacidade de dar espaço à colocação em cena da voz de segmentos subalternizados do campo e, especificamente, daqueles que ousaram fazer com uma luta pacífica de ocupação de terras improdutivas ou griladas, uma experiência envolvendo paciência, trabalho e resistência que começou a criar uma nova geografia que democratiza a estrutura fundiária brasileira excessivamente concentrada.

Esses "fazedores" de Reforma Agrária são os assentados rurais, aqui chamados de "beneficiários", os que obtiveram, através de uma política pública inclusiva – não por acaso, gerada sob a influência dos governos de Lula ou apoiada por ele – voltada para a formação acadêmica de pessoas comuns e pobres através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que oferece a esses segmentos o direito de atingir o terceiro grau, que se viabiliza por uma pedagogia singular – a da alternância. Uma pedagogia que, por ser administrada por períodos de permanência em casa, intercalada por uma permanência intensiva em sala de aula, admite e cobre as possibilidades reais de ser agricultor familiar, produzir e, em períodos alternados, viver experiências de aula e estudo sem incompatibilidade com sua reprodução identitária, econômica, política e cultural.

O que este livro descreve e reflete em cada uma de suas partes apresentadas no sumário revela o quanto essa possibilidade de aprendizagem e formação formal deve ser pensada como um desdobramento das próprias lutas dos trabalhadores rurais neste país desde a década de 1940 e 1950, quando emergiram de modo mais claro os movimentos pela Reforma Agrária. Foram sufocados posteriormente pelo golpe militar de 1964, e, pelos dados levantados pela Comissão da Verdade, descobriu-se que o campo representou o foco de maior repressão violenta. Mas, apesar da ação truculenta praticada pelo Estado, essas ações de resistência e luta nunca foram apagadas.

A luta pela Reforma Agrária ressurgiu com vigor nos anos 1980, após o movimento nacional pelas diretas que encerrou a ditadura militar e quando, entre vários processos já identificados na literatura das ciências sociais, um deles se destacou, quando os filhos dos levados pelas fronteiras agrícolas delimitadas e estabelecidas no movimento de abertura de terras devolutas realizado pela ditadura estabeleceram sua condição como "colonos" e acabaram tendo que voltar para seus lugares de origem, onde passaram a pressionar e a querer terra, uma ação que fez com que houvesse uma nova categorização – "terras de trabalho" contra "terras de especulação" – como bandeira, o que possibilitou uma visibilidade maior para que os brasileiros pudessem escolher e diferenciar interesses como diferença efetiva de classe.

Mas pode-se afirmar de modo cabal que, em todas as pautas de luta nessas diferentes conjunturas, sempre apareceu a demanda pelo acesso à educação qualificada para os homens e mulheres do campo, sobretudo aqueles que se organizavam e se tornavam liderança de suas lutas no sindicalismo, nos impactos das barragens, na remoção de terras comunais camponesas, na escolha de formas de manejo no extrativismo, na indefinição fundiária das reservas indígenas, nos processos de criação de novos direitos legais, na reação aos processos cada vez mais intensos e cada vez mais difusos da penetração do capitalismo industrial primeiro e, hoje, financeiro e com impessoalidade.

Esse processo se traduz no fato de que essa situação gerava uma espécie de dependência, uma vez que impunha alguma forma de tutoria para superar uma necessidade real de acesso direto a ferramentas instruídas, para fazer seguir ou dar suporte legítimo aos encaminhamentos de suas proposições. Esse fato levava

essas lideranças a necessitar de alguma forma de suporte dado por intelectuais, os quais apareciam em larga maioria de dentro das universidades, principalmente públicas, e que simpatizavam com suas causas e escolhiam lhes dar apoio.

E é aí que entra a minha geração e a trajetória que construí como assessora do sindicalismo rural, inicialmente no complexo da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e depois dos Sem Terra, dos atingidos por barragens, atingidos pela mineração, extrativistas em defesa da Floresta Amazônica, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, acampados, enfim... Continuo sempre procurando ocupar esse lugar de produção crítica em apoio a lideranças rurais, mas agora focando numa assessoria em forma de um diálogo tenso entre pensar e sentir; entre a teoria dialética histórica mais rigorosa e a experiência direta dos que estão em luta, e não necessariamente concordando. E aí está a explicação de meu sentimento de honra ao prefaciar este livro dedicado a essas novas atitudes de formação buscadas pelos movimentos e oferecidas de modo negociado pela universidade – aqui, no caso, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com uma atuação brilhante, dedicada e competente.

Tenho orgulho de verdade por saber que fui um desses casos de geração de estabelecer indiretamente meu saber como acadêmica militante em ação, mas isso não descreve minha preocupação, que esteve sempre desperta no sentido de apoiar processos de independência para esses agentes de classe e que, hoje, aparecem claramente em curso, criando uma autonomia real na direção política pela classe que se fez, sem, entretanto, romper com os aliados da academia.

Em minha opinião, os movimentos sociais dos anos 1980 avançaram de modo mais do que fundamental o que aprenderam com essa experiência. Começaram a definir novos caminhos, levando a ação política em várias frentes nas quais as estratégias da luta passaram a ser somadas e diversificadas. Entre as várias formas novas, aumentaram as pressões no sentido da entrada na universidade pública para adquirir conhecimento útil e tático, o que se constituía a partir de pautas por eles definidas, o que se consubstancia no modelo de "colegiados político-pedagógicos" através dos quais o movimento participa das decisões de conteúdo e método ao lado dos profissionais da universidade.

Começaram a aparecer os cursos de Realidade Brasileira – formação intelectual mais genérica sobre a história cultural, política e econômica do Brasil

–-, ao lado de cursos ditos de especialização – acesso a títulos reconhecidos que podem aumentar a legitimidade e autoria das ações encaminhadas –, sempre articulados com os parceiros da academia que precisavam enfrentar como projetos de extensão genéricos, legitimando uma clientela especifica – a das lideranças de movimentos. E, finalmente, esses movimentos sociais pressionaram e obtiveram os cursos de graduação estrito senso através de uma atuação definida como programa complementar das ações de Reforma Agrária dentro Ministério de Desenvolvimento Agrário, nascido na gestão de Lula, mantido por Dilma Roussef e que ainda se mantém em curso. Escolheram Direito como disciplina prioritária, e pode-se verificar nitidamente como essa decisão se demonstra crucial para o avanço e consolidação de suas conquistas ou suporte para seus conflitos.

Foi neste percurso que passaram a ter sua própria universidade e centros de formação, atraindo intelectuais brasileiros e estrangeiros que se colocam em apoio – Escola Florestan Fernandes, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e a Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc), além de influenciar a importância de publicações sobre temas para eles relevantes – coleções do Núcleo de Educação a Distância (Nead) sobre a história do campesinato ou a relevância da discussão sobre comercialização da produção familiar e da questão de gênero, como escolha clara do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), por exemplo –, a realização de filmes que denunciam o assassinato de trabalhadores rurais pelo Estado em franca parceria com seguranças privados das fazendas, como indicadas e realizadas pela Liga dos Camponeses Pobres (LCP), e assim por diante.

É de fato uma conquista dos trabalhadores e de seus parceiros na academia o desenvolvimento dessa política pública específica que criou e definiu o Pronera, que permitiu a real formação de terceiro grau em Direito para beneficiários da Reforma Agrária dentro das universidades públicas e que fornece diploma e título formal dentro de condições viáveis, além de gratuitas, e que se conformam dentro do dever do Estado perante seus cidadãos sem exclusão.

Toda a experiência discutida neste livro extraordinário é digna de elogio, sobretudo pela qualidade dos textos escritos por autores que são também os "fazedores" dessa pedagogia crítica, que aplicam com excelência como uma ferramenta ativa que retira do silêncio as vozes e versões dos acontecimentos, que passam a poder ser narradas por lideranças orgânicas que brotam

de nossa própria sociedade e que, apesar disso, sofrem de um processo de "silenciamento" autoritário e arbitrário. Uma ação que se impõe há séculos pela violência simbólica e física e que é ainda seletiva, por ser elitista, racista, machista, patrimonialista e por assumir, enfim, uma condição que pode ser definida numa palavra, como uma ação de perseguição de classe.

Este é um livro mais do que bem-vindo e que demonstra que a classe dos subalternizados, mesmo que derrotada na maioria de suas ações e demandas, nunca fica quieta e muda o processo histórico com suas ações, ainda que demorem. Este livro foi provocado pelo desempenho – sem negar sua escolha de identificação – da Turma Elizabeth Teixeira, a esposa do camponês João Pedro Teixeira, assassinado quando era o presidente da Liga Camponesa de Sapé. Assim que enterrou seu marido, essa mulher guerreira decidiu se colocar na presidência dessa organização para garantir a continuidade da luta conduzida por ele em defesa dos direitos de seus iguais pela terra em que viviam e trabalhavam e pela qual pagavam um "foro" a um proprietário absenteísta que passou a expulsá-los sumariamente e sem indenização para impor seus novos interesses econômicos. Também sofreu repressão e, para sobreviver, acabou sendo obrigada a passar dez anos na clandestinidade sem qualquer contato com a maioria de seus filhos. Ao reaparecer, seguiu como a maior referência feminina na luta pela Reforma Agrária do país.

Este livro vai mostrar quando e como as lideranças saíram da dependência intelectual que tinham, até mesmo com seus parceiros da inteligência, e hoje se colocam lado a lado com eles e são, de fato, protagonistas de suas próprias escolhas e narrativas. Além disso, mostra em que medida nós, seus assessores na academia, e vocês, seus leitores, podemos e devemos, se quisermos, continuar ao lado dessas escolhas para criarmos um mundo melhor.

Ana Maria Motta Ribeiro[1]
Bôca do Mato, Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro, 14 de abril de 2018.

---

1 Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD/UFF). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Observatório Fundiário Fluminense-UFF.

PARTE I

A educação do campo e a formação jurídica: o Direito como campo de lutas

Direito, interpretação e antagonismo:
a disputa do sentido

Laurenio Leite Sombra

Introdução

Se toda atuação humana se realiza sobre um campo discursivo, talvez possamos dizer que a atuação jurídica exerça essa característica sob um aspecto particularmente relevante. Ela pressupõe:

1. um arcabouço discursivo jurídico previamente construído – sistema legal e constitucional, nacional e internacional, estabelecido em diversas circunstâncias históricas;
2. um histórico discursivo prévio de interpretação acadêmica ou efetiva – em julgamentos anteriores, em diversas instâncias – desse arcabouço discursivo – textos acadêmicos interpretativos, julgamentos anteriores, interpretações constitucionais etc.;
3. partes litigantes que, em maior ou menor medida, disputam uma interpretação do arcabouço jurídico, auxiliada pelo histórico discursivo prévio e pelas circunstâncias em disputa; e
4. em determinadas circunstâncias, uma autoridade judicial – qualquer que seja a instância – que, supostamente, julgaria o litígio em questão de forma imparcial, levando em consideração todos os três elementos anteriormente citados.

Os elementos anteriores já são suficientemente complexos. Mas ainda é preciso evocar um quinto (na verdade, primeiro): todos eles dialogam com um contexto discursivo amplo, sob diversos matizes, que não pertence especificamente ao campo jurídico. Ainda preferimos não nomeá-lo, mas não é difícil concordar que não se constrói um arcabouço jurídico independente de um processo histórico que o gesta; não se constrói uma interpretação, acadêmica ou prática, desse arcabouço de forma isolada. As partes litigantes, mesmo carregadas de intenções pragmáticas, não estão isentas do seu próprio campo discursivo. Por fim, a autoridade judicial que eventualmente lida com esse material também não está isenta do seu próprio *background*. O que, por mais honestamente bem-intencionada que seja, retira-lhe a suposta imparcialidade que, em geral, busca evocar.

Ou seja: se nas práticas humanas há toda uma complexidade envolvida no entrelaçamento dos diversos sujeitos e suas produções discursivas, as exigências próprias do campo do Direito trazem uma especificidade, que se mostra particularmente interessante na revelação desse entrelaçamento. Se a compreensão filosófica de alguns aspectos fundamentais que subjazem a esse fenômeno já se apresenta interessante do ponto de vista teórico, ela é fundamental, como se pretenderá mostrar, para quem atua nesse campo defendendo causas que se colocam num campo contra-hegemônico. É isso que se pretende apresentar aqui, de forma necessariamente resumida.

A constituição humana de sentido

Como já discutido no artigo de Sombra (2015b) "Identidade dos sujeitos: linguagem, constituição de sentido e valor", somos animais linguísticos. Os signos forjados por comunidades humanas – palavras, gestos, imagens significativas, ritmos, sons musicais etc.; mas, acima de tudo, a palavra falada ou escrita, com as suas diversas conexões – produzem unidades de significados artificiais que, articuladas, geram modos de vida extremamente plásticos e dinâmicos: uma capacidade diferenciada de produção de tecnologia, uma capacidade múltipla e complexa de identificação dos sujeitos, um novo modo de lidar com o tempo, instituições, moralidade, estética, religião etc.

A linguagem produz outro mundo, enfim. *Outros* mundos, aliás, visto que a artificialidade da linguagem possibilita diversas articulações possíveis, diversos modos de pensar cada um dos elementos citados acima.[1]

Aqui, já há um primeiro cuidado a se tomar: os signos forjados pela artificialidade humana não significam algo "anterior" à linguagem. Não é a ideia de uma palavra, "casa", por exemplo, que "representa" uma suposta casa no mundo extralinguístico. Como dito, os signos, em diálogo com o mundo natural/material que os circunda, forjam novos mundos; novas realidades vão sendo erigidas à medida que eles se multiplicam numa construção discursiva cada vez mais complexa. Se pensarmos no campo jurídico previamente citado, podemos imaginar um novo e complicado mundo sendo construído, com leis, constituição, decisões, contratos, juízes, advogados, litigantes, réus, direitos, deveres, formas de propriedade, entre outros incontáveis signos.

Se os signos e seus significados são forjados, é fundamental que eles se constituam na prática como uma identidade razoavelmente estável. Um signo não seria um signo se a cada situação prática ele evocasse significação completamente diferente. Mas essa significação estável não está garantida antecipadamente. A identidade do signo devém, na verdade, de um processo, uma identificação. É necessária uma insistência prática, ritualística, com poder suficiente de efetivação, que logre, com algum grau de sucesso, a estabilidade requerida ao signo em questão.[2] Por outro lado, se a estabilidade do signo se

---

1 Esta descrição não se pretende idealista. É claro que o animal linguístico continua sendo um animal, em última instância. Ou seja: ele tem um corpo, emoções, sente dor, adoece, morre. Ele continua sentindo a necessidade de se alimentar, continua sendo afetado pela natureza e precisa trabalhar para transformá-la de acordo com suas necessidades. (LUKÁCS, 2013) Podemos pensar o animal linguístico numa profunda dialética, sem síntese, entre linguagem e natureza, embora isso não possa ser desenvolvido aqui. Mas é importante ter em conta, porque não podemos pensar em pura arbitrariedade/liberdade da linguagem. Seria tão equivocado quanto pensar numa pura determinação da natureza.

2 Na filosofia contemporânea, esta condição foi pensada como "performativa", neologismo que vem do inglês *performance* (atuação, encenação). Se a ideia de significados "performativos" surgiu em estudos inerentes à filosofia da linguagem com autores como John Austin e, depois, John Searle, ganhou uma significação mais política com Derrida e, sobretudo, com Judith Butler. Esta última se utilizou do conceito sobretudo para pensar em questões de gênero. (BUTLER, 2010) Se evocarmos esta abordagem específica como um exemplo, podemos pensar como os

faz por um processo de identificação, o que inclui uma relação de poder para efetivá-lo, não é difícil imaginar que ela recebe algum grau de resistência para tal; não há garantia na perfeição desse processo. Cada vez que o signo é utilizado em uma situação singular, ele pode sê-lo de forma ao menos um pouco diferente, e, no decorrer do tempo, isso pode significar que:

1. formam-se grupos diferentes que utilizam determinados signos de forma notadamente diferente;
2. há indivíduos ou grupos que simplesmente boicotam o processo de identificação promovido.

Voltaremos a isso.

De todo modo, essa insistência, esse processo de identificação, busca uma estabilidade, e isso em função de uma motivação prática. Se a artificialidade da linguagem humana forja outros mundos possíveis, esses mundos são mundos vividos, novos ambientes nos quais possamos viver.[3] Essa motivação prática não representa apenas uma "meta" da identificação, ela ajuda a constituí-la. Se nós vivemos em um ambiente com leis, constituição, juízes, litigantes etc., cada um desses signos vai sendo compreendido pelo modo com o qual ele é operado no decorrer dessa prática, e isso inclui o que se pretende atingir nessa operação. Há uma articulação complexa, mas que vai sendo facilmente

---

signos "homem" e "mulher" são construídos "performativamente". Há toda uma insistência prática desde que se anuncia a gravidez, para garantir que o homem seja "homem" e que a mulher seja "mulher", com maior ou menor grau de sucesso. As significações associadas a esses signos naturalmente transformam-se com o tempo e um em relação ao outro.

3 O biólogo Jakob Von Uexküll (1982), precursor da etologia, defendia que cada espécie animal tinha um *Umwelt*, uma espécie de ambiente próprio que a define, com um modo particular de lidar com os signos naturais que a circundam, de agir sobre eles e reagir a eles. O ser humano também precisa lidar com um ambiente, claro. Mas a artificialidade da linguagem multiplica estas possibilidades; não há um ambiente físico estável que nos circunda, pois ele também é composto dos signos que ajudamos a forjar. Um exemplo simples pode ilustrar isso: se vou à universidade onde ministro uma disciplina de Filosofia Política aos meus alunos, não é só o espaço físico que caracteriza o ambiente para o qual me dirijo: signos como universidade, aula, Filosofia Política, aluno, professor e tantos outros são fundamentais para que eu possa compreender a minha atividade. Naturalmente, os animais que compartilham o mesmo espaço físico não vivem esse ambiente. Não há aulas, professores, alunos e Filosofia para eles.

compreendida à medida que convivemos nesse "ambiente". Esses signos vão sendo ligados entre si – podemos estabelecer diversas relações entre lei e constituição, juiz e litigante, lei-constituição e juiz, direitos e deveres, direitos-deveres e sistema legal etc. –, formando uma complexa semântica dos signos forjados. Mas essa semântica é insuficiente: a compreensão dos signos e de sua semântica só é possível porque é fixada nas diversas práticas cotidianas que permitem que eles sejam compreendidos. É pelo modo como operadores do Direito lidam, do ponto de vista prático, com leis e constituição, bem como com os rituais que envolvem juízes, advogados, réus ou litigantes, entre outros diversos aspectos, que podemos compreender, na prática, como esses signos operam e o que significam. Essa é a pragmática do discurso, que produz uma relação complexa – e nem sempre estável – com a sua semântica.

Na medida em que inserimos o contexto pragmático, percebemos que, para além das relações semânticas entre signos, valoramos de modo diferente cada um deles e as próprias relações que eles estabelecem. Nem sempre somos capazes de explicar todos os aspectos que envolvem esse contexto, mas intuitivamente percebemos como lidar com cada aspecto envolvido, de modo que a nossa prática funcione. Isso pode envolver aspectos sutis que, no caso do Direito, não estariam necessariamente escritos nos textos acadêmicos, como a roupa que se usa, o linguajar e o jeito de corpo, mas também certo modo de argumentar, de reivindicar a interpretação dos textos evocados.

> Para usarmos uma terminologia foucaultiana, essa linguagem articulada, sempre que estabelece algum grau de coerência – nunca perfeita, entretanto –, constitui uma formação discursiva. O linguista inglês Fairclough (2001, p. 65) assim a define: Uma formação discursiva consiste de regras para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela, e mais especificamente, de regras para a formação de objetos, de regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito, de regras para a formação de conceitos e de regras para a formação de estratégias [...]. Essas regras são constituídas por combinações de elementos discursivos e não-discursivos anteriores [...] e o processo de articulação desses elementos faz do discurso uma prática social.

A plasticidade da linguagem humana produz diversas formações discursivas, e grupos sociais convivem com mais de uma delas ao mesmo tempo. Pode haver uma (ou mais) formação discursiva do Direito, da política, do campo médico, do universo religioso etc. Assim como os signos, pensados isoladamente, todas elas também foram forjadas por processos performativos de identificação e também foram resultantes (e ainda são) de sutis ou explícitos mecanismos de poder. Em última instância, é a ambiência prática constituída a partir do emaranhado de formações discursivas a que estamos submetidos – e da qual participamos – que chamei em outras ocasiões de "rede de sentidos", assim definida:

> Certa constituição abrangente do sujeito, certa *ambiência prévia*, basilar para uma série de operações parciais, como a ação cotidiana, a atribuição de significados de uma palavra ou de um enunciado, a compreensão de práticas sociais em geral, enfim, para os diversos processos de atribuição de sentido. (SOMBRA, 2015a, p. 64, grifo do autor)

Creio que os aspectos anteriormente delineados deixam claro que a constituição de uma rede de sentidos é dinâmica, prática e também devém em articulação com complexas relações de poder. Para além disso, por mais que os processos de identificação almejem certa uniformidade, ela é sempre imperfeita. Além disso, os grupos sociais que exercem relações de poder passíveis de constituição de uma rede de sentidos vêm, ao menos em parte, de origens distintas. Como resultado, é relativamente frequente a possibilidade de que haja grupos sociais em convivência, compartilhando e disputando recursos comuns – inclusive discursivos –, mas que não compartilham a mesma rede de sentidos em alguns aspectos fundamentais. Como a rede de sentidos é a ambiência por excelência desses grupos, essa diferença gera estranhamento mútuo. Em alguma medida, eles tratam determinados signos com valorações distintas, nomeiam fatos semelhantes com diferentes significações, fazem

atribuições diferenciadas dos sujeitos e organizam sua escala de valores de maneira fortemente diferente.[4]

Nos artigos "Escândalo da política brasileira: o sentido da desigualdade" e "Identidade dos sujeitos: linguagem, constituição de sentido e valor", publicados em 2015, nomeei essas diferenças fundamentais de redes de sentido como "antagonismo", que aqui deve ser pensado como uma categoria filosófica, não como uma mera disputa, no sentido usual da palavra. Como as situações de antagonismo significam, de um modo bastante prático, um desconforto pela necessidade de convivência com um grupo social antagônico, elas exigem diversos graus de enfrentamento e/ou negociação, que certamente irão repercutir em transformação na rede de sentidos dos grupos envolvidos. Na melhor das hipóteses, as relações antagônicas exigem que seja incorporada ao discurso uma "defesa" contra o ataque de discursos contrários. Mas também podem acarretar uma incorporação mais profunda desses discursos, mesmo que eventualmente de modo ambíguo e, no limite, a submissão e/ou incorporação de um dos grupos.

Os grupos sociais detêm recursos variados de poder ao se colocarem em relações antagônicas. Alguns deles, com maiores recursos, adquirem uma posição hegemônica, o que significa uma maior capacidade de imposição/defesa da sua própria rede de sentidos. Fairclough (2001, p. 122) se utiliza do conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci e assim o define:

> Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente como um equilíbrio instável. Hegemonia

4 Essas diferenças podem ser vistas em grande escala em todos os casos que culturas diferentes precisam conviver no mesmo espaço físico. Mas também acontecem nas mesmas culturas, quando grupos sociais divergem profundamente a respeito de questões de natureza pública, como ocorre, largamente falando, nas disputas entre visões críticas e conservadoras da sociedade. Pensemos numa discussão em torno da apropriação da terra, por exemplo. Não é difícil imaginar os graus diferenciados de tratamento de signos como propriedade privada, posse, latifúndio, agronegócio, camponês, ocupação, invasão, indivíduo, coletivo e tantos outros entre grupos sociais com posições políticas marcadamente distintas.

> é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Fica claro que o conceito de hegemonia decorrente das relações de antagonismo não se faz em uma "paz dos cemitérios". Ao contrário, exige diversos mecanismos de coerção, mas também de concessão, para manutenção das relações de domínio. Um aspecto fundamental do ponto de vista dos grupos hegemônicos é a tentativa de "naturalização" do seu próprio discurso, tentativa diretamente associada a discursos ideológicos. Segundo Fairclough (2001, p. 117), "[...] as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum". Quando isso acontece, elas já se inseriram na rede de sentidos das pessoas envolvidas, que vivem tal rede como um ambiente natural, como algo que já se inscreveu no seu corpo e nas suas emoções. Nesse caso, afirmações hegemônicas são tratadas como óbvias, não exigindo maiores desafios para serem comprovadas.

Inversamente, é frequente por parte dos grupos contra-hegemônicos o desafio de desnaturalizar essas noções, de problematizá-las, de apontar as tensões e contradições que as envolvem. A depender do grau de naturalização já obtido, tende a ser um desafio significativo, porque essa tentativa pode justamente soar como antinatural ou "ideológica". Naturalmente, não é uma ação meramente negativa. Ela também reivindica determinados valores que façam sentido para as percepções atuais, mas sempre exige o trabalho negativo anteriormente assinalado – desnaturalização, problematização. Como tal, exige uma expressão que busca ser silenciada, sempre que possível, pelos grupos hegemônicos, visto que ela não goza do privilégio silencioso do que já está naturalizado.

O campo discursivo do Direito e conceitos essencialmente contestados

Pierre Bourdieu (2000, p. 212, grifo do autor) fez a seguinte formulação sobre o campo jurídico:

> [...] é o lugar de concorrência pelo monopólio de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* [...] um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa [*droite*], do mundo social. [...] O *corpus* jurídico registra em cada momento um estado de relações de forças, e sanciona as conquistas dos dominados convertidas deste modo em saber adquirido e reconhecido.

Ele deixa claro que o campo jurídico desenvolve uma retórica que prima pela neutralização e pela universalização. Ele vê nessa retórica mais do que uma máscara ideológica, mas um processo de racionalização aos moldes de Freud e Weber. No entanto,

> [...] é completamente vão procurar isolar uma metodologia jurídica perfeitamente racional: a aplicação necessária de uma regra de direito a um caso particular é na realidade uma confrontação de direitos antagonistas entre os quais o Tribunal deve escolher. (BOURDIEU, 2000, p. 222)

E acrescenta:

> [...] o conteúdo prático da lei que se revela no veredito é o resultado de uma luta simbólica entre profissionais dotados de competências técnicas e sociais desiguais, portanto, capazes de mobilizar [...] os meios ou recursos jurídicos disponíveis [...] como armas simbólicas para fazerem triunfar a sua causa. (BOURDIEU, 2000, p. 224)

Posteriormente, se dá um “trabalho de racionalização”, que confere ao veredito “eficácia simbólica”, processo que é fortalecido pelo “[...] ritual

destinado a enaltecer a autoridade do ato de interpretação – leitura dos textos, análise e proclamação de conclusões, etc.".[5] (BOURDIEU, 2000, p. 225)

Naturalmente, os elementos citados operam em nome, na maioria das vezes, de uma reprodução do discurso dominante, e são eles que promovem algum grau de estabilidade no campo jurídico. No entanto, isso se dá sempre num contexto de antagonismo, e, em determinados momentos, os grupos contra-hegemônicos adquirem maior capacidade de reivindicação e transformação de parte desse discurso. Ainda segundo Bourdieu (2000, p. 252), "[...] à medida que aumenta a força dos dominados no campo social e a dos seus representantes (partidos ou sindicatos) no campo jurídico, a diferenciação do campo jurídico tende a aumentar".

Dentro desse contexto, seria igualmente equivocado pensar os litígios no campo jurídico como um enfrentamento neutro de partes litigantes – de acordo com uma leitura liberal pura – ou como um jogo já previamente definido em prol dos dominantes – leitura marxista ortodoxa. O espaço está certamente aberto para as disputas de sentido e interpretação, mas são disputas sempre desiguais e no contexto de uma relação de forças que tenta impor, com um grau relativo de sucesso, a própria natureza do "espaço" em questão – o campo discursivo hegemônico, e este subordinado a uma rede de sentidos igualmente hegemônica.

Nos anos 1950, o filósofo e lógico escocês Walter Gallie escreveu um artigo que pode ser útil para uma reflexão sobre o significado discursivo em torno desse ambiente de disputa. Nesse artigo, ele defendia a existência de conceitos que poderiam ser compreendidos como "essencialmente contestados",

---

5 Um exemplo público que se tornou relevante se deu com a condenação do ex-presidente Lula em primeira e segunda instância. Todo o veredito foi acompanhado de um processo ritual de racionalização e naturalização em torno de interpretações profundamente controversas, envolvendo questões como a imparcialidade do juiz, o grau de evidência, "ato de ofício indeterminado" e a teoria do "domínio do fato", entre outros elementos. Para além da interpretação desses signos, o ritual discursivo que envolveu a sua manifestação foi fundamental. No caso da decisão do Tribunal Regional Federal da 4ª região (TRF-4), isso ensejou inclusive a abertura do julgamento para transmissão televisiva e radiofônica ao vivo, prática que não é comum nessa instância.

"cujo uso inevitavelmente envolve disputas intermináveis por parte de seus usuários". (GALLIE, 1955/1956, p. 169)

Gallie (1955/1956, p. 178) estabelecia alguns critérios para conceitos que se encaixavam nessa definição:

1. são avaliativos, remetem a um valor;
2. são internamente complexos;
3. podem ser descritos de diversas formas diferentes;
4. têm uma significação aberta, que pode ser transformada em circunstâncias cambiantes;
5. envolvem uma disputa constante entre grupos de defensores de certa visão do conceito, disputa que tende a ser defensiva e/ou agressiva em certa medida;
6. para cada grupo que defende o conceito sob determinada perspectiva, tende a haver um modelo exemplar que sustente essa defesa;
7. quase como um corolário dos aspectos anteriores, não há "método geral ou princípio para decidir entre os argumentos feitos pelos diferentes grupos".

Todos eles, entretanto, exigem algum grau de coerência sob determinados parâmetros, como se múltiplas racionalidades pudessem conviver nos modelos em disputa.

Gallie dá três exemplos de conceitos essencialmente contestados, em três campos diferentes da experiência humana: os conceitos de arte, democracia e tradição cristã. Nos três casos, signos que poderiam supostamente ser definidos de forma neutra ganham um inesperado caráter avaliativo e são disputados apaixonadamente sob diferentes perspectivas, de acordo com cada grupo em litígio. Nesses termos, o ato de tentar "provar" que algo é artístico, democrático ou cristão vai muito além de um mero debate escolástico, mas pressupõe fortes e tensas tentativas de inclusão ou exclusão, qualificação ou desqualificação de obras, soluções políticas ou grupos sociais.

Não é difícil enquadrar certas disputas fundamentais no campo jurídico a partir desse modelo.[6] A tendência para quem as acompanha sem uma perspectiva histórica é atribuir-lhes uma estabilidade que parece ganhar ares de eternidade. Parece que cada grupo que defende o seu próprio modelo jamais será convencido pelo outro, apenas se envolve num jogo retórico de disputa, em última instância inútil. Como o julgador também participa de um dos campos tendencialmente, haveria pouco a fazer na maior parte dos casos, e ele sempre tenderá a uma decisão previsível. Se nós adicionamos as variáveis associadas às relações de poder envolvidas, ausentes nesse modelo exclusivamente lógico,[7] o peso da reprodução parece ainda mais inexorável.

Já vimos, entretanto, que as relações antagônicas sempre tornam as redes de sentidos mais cambiantes do que parecem à primeira vista. É claro que há uma forte primazia dos mecanismos de reprodução, mas eles são sempre suscetíveis a transformações e negociações. São essas possibilidades que são disputadas pelos grupos contra-hegemônicos, seja para transformações radicais, seja para, ao menos, auferir algum ganho possível. Quando falamos dessa disputa no campo jurídico, também os grupos contra-hegemônicos precisam participar das racionalizações envolvidas, e é nesse sentido que ainda vale investir no modelo de Gallie (1955/1956).

A existência de grupos diferentes, num espectro de posições, defendendo determinada racionalização dos termos em disputa não se faz em campos fechados, imunes aos outros grupos e às outras interpretações. Ao contrário: segundo Gallie (1955/1956, p. 190),

> [...] certo conjunto de evidências colocadas por um lado em uma disputa aparentemente infinita pode ser reconhecido como tendo uma força lógica definida, mesmo por aqueles para quem ele falha inteiramente em converter para o lado em questão.

---

6 Concluí a nota 5 exemplificando alguns signos que podem estar em disputa em torno da terra. Todos ou a maioria deles podem ser pensados como "conceitos essencialmente contestados".

7 Gallie, conscientemente, afasta do seu modelo quaisquer variáveis psicológicas ou sociais para pensá-lo de modo puramente lógico. Entretanto, ele tem consciência de que a escolha de um modelo ou outro tem a participação de variáveis dessa natureza.

Esse reconhecimento mútuo, ao menos de parte dos modelos adversários,[8] tem repercussões importantes. Se há sempre os defensores inveterados e quase impassíveis de determinadas posições, também há aqueles "flutuantes", mais abertos a certos campos de argumentação, ao menos em relação a posições que não parecem tão claramente conflitivas com a sua.

Esse jogo complexo, mesmo no restrito âmbito argumentativo, exige das partes litigantes uma percepção clara dos argumentos dos seus adversários, inclusive em relação à possibilidade de incorporação de alguns dos seus elementos. Em relação a isso, Gallie (1955/1956, p. 193) tem uma interessante avaliação:

> O reconhecimento de um conceito dado como essencialmente contestado implica no reconhecimento dos seus usos rivais [...] não como logicamente possíveis e humanamente 'prováveis', mas como de permanente valor potencial crítico para seu próprio uso ou interpretação do conceito em questão; considerar qualquer uso rival como anátema, perverso, bestial ou lunático significa, em muitos casos, submeter a si mesmo ao crônico perigo humano de subestimar o valor das posições de seus oponentes. Uma consequência altamente desejável do reconhecimento requerido em qualquer instância própria de [conceitos] essencialmente contestados pode ser esperada, assim como uma marcante elevação do nível de qualidade dos argumentos em disputa pelos vários grupos litigantes.

Se essa discussão se afasta meramente do âmbito lógico-argumentativo, aquele ao qual Gallie se restringe, diversos outros fatores terão de ser considerados. Se os "conceitos essencialmente contestados" estão à luz da dinâmica e complexa relação antagônica entre redes de sentidos, diversos posicionamentos e relações de poder terão de ser considerados, inclusive fora do campo jurídico, o que exige processos de mobilização, conscientização das partes

8 Aqui, falamos em "parte dos modelos adversários", pois, no espectro de posições possíveis, é provável que a posição de alguns dos grupos apareça como totalmente incompreensível ou inaceitável para outros em posições diametralmente opostas.

envolvidas e da opinião pública etc.[9] Mas isso não nega, e sim reforça a necessidade de uma atuação interdiscursiva que combata e confronte, mas também negocie com aspectos do discurso adversário que pareçam mais suscetíveis a releituras contra-hegemônicas.

Considerações finais

Para quem almeja um projeto emancipador, certamente, é angustiante a presença dominante e avassaladora das forças que agem em sentido contrário. A reação a elas sempre parece frágil e insuficiente, e não é difícil que esse afeto derive para uma quase completa sensação de impotência.

No entanto, uma perspectiva mais ampla sempre nos remete à percepção mais sutil da transformação que ocorre nas aparentemente estáveis placas tectônicas do mundo social. Relembro Marx, no posfácio da segunda edição alemã de *O Capital*, que ressaltava a importância da noção hegeliana de dialética, apesar do seu idealismo, justamente por causa disso. Para ele, ela "apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em essência, crítica e revolucionária". (MARX, 1996, p. 115)

É a percepção desse "fluxo do movimento" e a percepção clara de que, ao mesmo tempo que somos parcialmente submetidos a ele, também podemos transformá-lo, que exige uma compreensão complexa, realista e ativa dos processos que o compõem. Isso inclui as forças discursivas, os mecanismos performativos e as relações antagônicas que, ao mesmo tempo que impelem para a reprodução, abrem as brechas possíveis para a transformação. É nesse sentido que não há espaço para resignação ou conformismo.

9 Mais uma vez, o julgamento do ex-presidente Lula é exemplar em relação a isso. Todas as partes envolvidas e os seus defensores agiram em diversos âmbitos externos ao estrito campo da disputa jurídica. Naturalmente, o grupo hegemônico protestava contra isso – embora usasse essa medida constantemente, com todos os recursos de poder à sua disposição –, reivindicando um estrito retorno às discussões judiciais, buscando a naturalização e universalização anteriormente abordadas.

Referências

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução de Isabel Magalhães. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GALLIE, W. B. Essentialy contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Oxford, v. 56, p. 167-198, 1955/1956.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Ivo Tonet. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOMBRA, L. L. Escândalo da política brasileira: o sentido da desigualdade. *Revista Ideação*, Feira de Santana, v. 1, n. 32, p. 59-99, jul./dez. 2015a.

SOMBRA, L. L. Identidade dos sujeitos: linguagem, constituição de sentido e valor. *Revista Sísifo*, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2015b.

VON UEXKÜLL, J. *Dos animais e dos homens*. Tradução de Alberto Candeias e Aníbal Garcia Pereira. Lisboa: Edição "Livros do Brasil", 1982.

Direito e movimentos sociais:
pontos de aproximação e divergência na teoria crítica

Ana Maria Motta Ribeiro
Hugo Belarmino de Morais
Maria José Andrade de Souza
Mirna Silva Oliveira

Introdução

Segundo o poeta brasileiro Carlito Azevedo, "Quem não está confuso, não está bem informado".[1] Essa frase, que confunde enquanto esclarece, parece traduzir bem as contradições da atual conjuntura brasileira, que consegue, a um só tempo, reavivar "[...] o passado que não passa enquanto o futuro já passou"[2] (BRUM, 2017) – Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência, Medida Provisória nº 759/2016, Intervenção Federal, crise política e econômica, instabilidade institucional, agudização da violência no campo e na cidade num país que aponta, para as quatro direções, a necessidade de "libertação do cativeiro social".[3] Para quem se inquieta com e a partir da teoria, não é demais

1 Frase extraída do Twitter de Carlito Azevedo.

2 Frase conclusiva da coluna "Os que apodrecem: quando os índios descobrem o Brasil do Governo '9% de aprovação' Temer", escrita pela jornalista Eliane Brum.

3 Versos do samba enredo de 2018 da Tuiuti, que fez uma crítica à Reforma Trabalhista com um título bastante sugestivo: "Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?".

dizer que qualquer investimento teórico em torno da relação do Direito e dos movimentos sociais passa por uma questão preliminar, que diz respeito à própria pertinência de tentar entender qual é o papel do Direito num contexto de violações de direitos. Sem qualquer pretensão de sugerir respostas a uma questão tão difícil quanto inquietante, é válido fazer algum tipo de reflexão, mesmo que para escapar de conclusões apressadas ou da facilidade dos simples atalhos.

Vivenciamos um momento político, social e econômico extremamente autoritário, de criminalização dos movimentos sociais, contexto no qual a própria retórica jurídica tradicional ligada ao "respeito às regras do jogo" parece não necessitar da mesma lógica, quer seja pelo grau de hegemonia obtido pelos grupos e classes dominantes, quer seja, por outro lado, pela capacidade enorme de naturalização desse autoritarismo para a continuação da dominação e exploração através dos mesmos meios de comunicação que popularizaram e mitificaram[4] o Direito e o sistema de justiça. Assumir a contradição de atuar *com* e *por dentro* das formas jurídicas num contexto como esse não seria reforçar o sistema dominante e autoritário? Longe de um artifício retórico, esse questionamento não encontra resposta confortável e consensual em nenhuma teoria, nem mesmo no interior de uma mesma matriz de pensamento como o marxismo. Se nos aproximamos de um campo de estudos e reflexões orientado especificamente para essa finalidade, como o fazem as distintas tendências do Direito Crítico, esse questionamento também assume distintos desdobramentos. Quer seja na pesquisa jurídica ou na formação com lideranças populares, passando pelas instâncias jurisdicionais ou administrativas, a pergunta sobre qual o papel do Direito e dos juristas frente às lutas desencadeadas pelos movimentos sociais no Brasil de hoje é tarefa atual e necessária.

De antemão, é preciso reavivar a concepção de processo histórico, como nos recorda Thompson (1979, p. 9), como "perpétuo tecer e destecer de equilíbrios, alianças e enfrentamentos coletivos", do qual o Direito e suas diferentes

---

4 Sobre mito e ideologia no Direito, ver *Mitos e teorias na interpretação da lei* (1979), de Luiz Alberto Warat.

expressões não passam ilesos, ainda que uma concepção positivista sobre a forma jurídica insista em esvaziar a sua própria historicidade.

Dito isso, partimos de algumas premissas:

a. somente através de uma abordagem crítica e não dogmática sobre o fenômeno jurídico é possível desnudar a complexa relação entre direitos e movimentos sociais;
b. embora com caráter minoritário frente à perspectiva jurídica hegemônica de cunho liberal-individualista, conservador e capitalista, as correntes críticas do Direito já obtiveram, no Brasil e América Latina, um grau de sistematização e pluralidade que nos permite uma revisão teórica, fugindo de dicotomias;
c. as principais fontes dessas dicotomias estão ligadas a uma certa essencialização na compreensão do Direito e do Estado numa sociedade de classes, retirando aquele da totalidade social que o condiciona e determina, ora idealizando seu papel, ora relegando-o para "a lata de lixo da história";
d. a tarefa, ainda em aberto, de recompor as bases para uma relação mais profícua e producente entre a ação-reflexão-ação (práxis) dos juristas junto aos movimentos sociais está ligada, portanto, à formulação de novas sínteses, que não reduzam a uma única concepção o papel do Direito na sociedade a partir de uma lógica binária – emancipação/dominação de classe – quando se trata de um campo teórico-prático de disputas, com dominantes e dominados.

Ainda que não seja recomendável começar uma abordagem pela conclusão, é preciso demarcar um pressuposto de que nos referimos a um campo que expressa, articula e ressignifica, de uma maneira dialética, os conflitos e lutas das classes e grupos sociais subalternizados por concepções de justiça, que não coincide com os comandos e o sentido meramente formal da lei.

Direito e movimentos sociais: uma relação para diferentes perspectivas

Partimos do entendimento de que somente uma abordagem crítica do Direito permite uma melhor aproximação entre direito e movimentos sociais. Muito se produziu, no Brasil e na América Latina, acerca das chamadas correntes críticas do Direito, quer seja a partir de uma crítica ao modelo central de educação jurídica e suas famosas "crises",[5] quer seja pela assunção de categorias marxistas no debate sobre o Direito em várias "escolas críticas",[6] quer seja também pelo seu reflexo na prática jurídica através da atuação progressista de advogados, juízes, promotores ou defensores públicos e outros profissionais da área jurídica. Pelo caráter sucinto deste texto, nos contentaremos com duas lições, que acreditamos serem suficientes para nossa finalidade principal. O primeiro fato marcante para a construção e a compreensão crítica do Direito – relembrando a reflexão de Michel Miaille (2005) – envolve uma questão de método de abordagem: o Direito deve renunciar ao empirismo e ao idealismo que caracterizam suas abordagens tradicionais. Afirma o autor, a partir de Marx, que:

> Contrária tanto ao empirismo (as relações jurídicas não podem ser compreendidas por si mesmas) como ao idealismo (as relações jurídicas não podem ser compreendidas pela evolução geral do espírito humano), a teoria marxista permite instituir uma verdadeira ciência jurídica. (MIAILLE, 2005, p. 65)

Essa renúncia ao empirismo e ao idealismo caracteriza, em nossa opinião, uma contribuição metodológica importante em todas as ciências sociais, em geral, ignorada ou relegada dentro do campo jurídico. Tal compreensão abre a possibilidade de uma reflexão plural – não somente fundada na tradição marxista ou marxiana, tal qual a análise de Miaille (2005), mas com afinidades

5 Para maiores informações sobre esse modelo central, indicamos a dissertação de mestrado, na UFPB, intitulada *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da Turma "Evandro Lins e Silva" da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*.

6 Para citar alguns exemplos de correntes, podem-se citar as correntes do pluralismo jurídico, o Direito achado na rua, o Direito alternativo e o uso alternativo do Direito, o Direito insurgente e a chamada crítica jurídica soviética.

importantes com essa tradição –, como afirma Plastino (1984, p. 7, grifo nosso) na coleção de textos da Associação Latino-americana de Metodologia do Ensino do Direito (Almed),[7] ainda da década de 1980, dialogando com outros autores:

> Tal como assinala Luís Warat, a crítica do direito se apresenta como um contradiscurso. Este não é, no entanto, homogêneo, nem pode ser caracterizado como uma escola ou um corpo coerente de teorias. Ao contrário, a partir do denominador comum que poderia ser definido – na expressão de Antoine Jeammaud – *como a recusa de tomar o direito como o que ele diz que é*, se abre um processo caracterizado pelo pluralismo e o confronto de ideias.

Assim, onde há certeza sobre o que o Direito afirma que é – por exemplo, um sistema coerente e completo de normas de conduta coercitivas produzidas por uma autoridade legítima estatal (empirismos, positivismos) ou normas direcionadas à concretização do bem comum, a partir do "respeito às regras do jogo democrático-liberal" (idealismos, jusnaturalismos) –, impõe-se uma postura de dúvida e de problematização.[8]

Isso significa, em segundo lugar, relativizar o Direito e a chamada "ciência jurídica", inserindo-os na totalidade social e compreendendo tais fenômenos dentro de uma sociedade cindida em interesses e valores de classes e grupos sociais distintos. Assim, a possibilidade de realizar um estudo objetivo acerca

---

7 Associação da qual Luiz Alberto Warat foi um dos principais colaboradores, principalmente no final da década de 1970 e início da década de 1980. Embora com influência marxista e com afinidades teóricas com a Association Critique du droit, da França, essa associação se caracterizou por uma abordagem que aliava uma discussão epistemológica e semiológica do poder e do Direito, buscando contribuições de outras matrizes teóricas para o ensino e sua compreensão crítica, com vistas à superação do que Warat chamou e popularizou como o "senso comum teórico dos juristas".

8 Aliás, essa postura de dúvida e de inquietação pode ser adequadamente remetida à própria construção teórica de Marx, que construiu sua perspectiva teórica a partir de uma longa caminhada de recepção, negação e reconstrução de outras fontes teóricas. Dessa forma, embora tenhamos afirmado a característica da pluralidade e do pluralismo nas abordagens críticas do Direito, é inegável a presença das várias leituras – mais ou menos ortodoxas – de Marx e do marxismo nas diversas "escolas".

do Direito não se confunde com a afirmação da existência de uma "verdadeira ciência jurídica":

> Para o pensamento crítico, o conhecimento é sempre aproximado porque ele é produzido a partir de um dos pontos de vista possíveis. No entanto, os diversos 'pontos de vista' não se equivalem, já que, ao constituir-se como uma prática social, eles exprimem os interesses - conflitivos - das classes sociais. Daí se deduz que o conhecimento não pode ser neutro - e como poderia sê-lo se é historicamente produzido, se o cientista não pode transcender as condições em que exerce sua reflexão - sem por isto deixar de ser objetivo. A objetividade do conhecimento é derivada de sua capacidade de revelar aquilo que o sistema social produz objetivamente. Não se trata de atingir um conhecimento que se situaria fora da história – 'a Verdade' – mas um conhecimento no interior da história, objetivada em suas formas específicas. (PLASTINO, 1984, p. 9)

Conhecer criticamente o Direito significa, assim, fugir de uma postura dogmática, pois, via de regra, parte-se de enunciados acriticamente recebidos e tidos como incontestáveis e irrefutáveis. Como ensina Lyra Filho (1980, p. 11), "Etimologicamente, o dogma assinala, primeiro, uma tese ou doutrina e, depois, uma regra ou norma, como a própria lei, a cuja imperatividade atribui um caráter intocável".

O dogmatismo, portanto, caracteriza-se pela ausência de problematização ou explicação – útil e necessária, independentemente da perspectiva ideológica adotada – sobre o próprio processo de formação do Direito, que, *a priori*, não é jurídico. Como já afirmamos anteriormente:

> [...] essa imperatividade intocável do dogma comumente utilizado no campo jurídico repercute num reducionismo acerca da relação entre Direito e Estado. Isto porque o ponto de partida (dogmático) da compreensão do direito é o ordenamento jurídico estatal e o entendimento da 'arquitetura' do edifício normativo o principal objetivo a ser alcançado. Surge daí, normativamente, o que chamamos de auto-referência, em que o Estado

> busca a sua legitimidade e autoridade nas normas, e as normas buscam sua legitimidade e autoridade no Estado, confirmando-se este como autêntico mantenedor da ordem por este mesmo argumento de autoridade. (MORAIS, 2011, p. 84)

Ressalta-se que, em nossa análise, essa postura crítica que renuncia ao dogmatismo pode ser reveladora de posições tanto liberais quanto marxistas: ambas podem essencializar o fenômeno jurídico e não compreendê-lo em sua complexidade constitutiva: podemos observar correntes que assumem a afirmação reducionista do Direito como mero "reflexo ou instância" da estrutura socioeconômica – a famosa distinção mecânica entre estrutura e superestrutura, que de metáfora se torna dogma –, bem como podemos observar correntes que apontam para o Direito como "projeto emancipatório para concretização do bem comum".

Essa dicotomia já foi alvo de muitos debates, em geral, com posições que assumem um desses polos conforme a preferência: de um lado, uma posição mais pessimista – alguns diriam realista – que se reivindica "autêntica, ortodoxa e estrutural", acusada de mecanicista ou economicista; de outro, uma posição mais otimista – alguns diriam idealista –, que se reivindica "plural, aberta e heterodoxa", por sua vez, acusada de pós-moderna e reformista.

Esse debate está presente ao menos desde o século XIX. Por exemplo, no livro *O socialismo jurídico*, de Engels e Kautsky (2012),[9] se pode observar uma postura essencialmente otimista sobre a esfera jurídica, representada pelo jurista Anton Menger, que visava construir uma "teoria do socialismo sob bases jurídicas" profundamente moralista, reivindicando uma postura de otimismo normativo para que as reivindicações dos trabalhadores organizados pudessem ser formuladas única e exclusivamente em termos de conceitos jurídicos mais precisos e filosoficamente formulados como direitos fundamentais derivados do socialismo.

---

9 Vale ressaltar que esse livro foi publicado em 1887, ou seja, é um texto posterior a *O capital* e está permeado de reflexões sobre a própria organização dos trabalhadores já na Primeira Internacional, suas prioridades e estratégias.

Menger recebeu fortes críticas de Engels e Kautsky (2012) no texto que intitulou o livro, que ficou conhecido como um libelo contra o Direito, dada a postura eminentemente negativa e pessimista sobre a esfera jurídica, na qual toda e qualquer formulação em termos jurídicos não passaria de ideologia jurídica – uma concepção jurídica de mundo tipicamente burguesa – a confundir os reais interesses do proletariado:

> A classe trabalhadora [...] não pode exprimir plenamente a própria condição de vida na ilusão jurídica da burguesia. Só pode conhecer plenamente essa condição se enxergar a realidade das coisas, sem as coloridas lentes jurídicas. A concepção materialista da história de Marx ajuda a classe trabalhadora a compreender essa condição de vida, demonstrando que todas as representações dos homens – jurídicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc. – derivam, em última instância, de suas condições econômicas de vida, de seu modo de produzir e trocar produtos. (ENGELS; KAUTSKY, 2012, p. 21)

Tais reflexões levaram os autores, inclusive, a defender que reivindicações jurídicas só poderiam ser formuladas provisoriamente no programa do partido, nunca como uma "nova filosofia do Direito", mas somente como uma tática provisória e sem assumir a centralidade que os reformistas e liberais dedicariam – e ainda dedicam – à esfera jurídica:

> Isso naturalmente não significa que os socialistas renunciem a propor determinadas reivindicações jurídicas. É impossível que um partido socialista ativo não as tenha, como qualquer partido político em geral. As reivindicações resultantes dos interesses comuns de uma classe só podem ser realizadas quando essa classe conquista o poder político e suas reivindicações alcançam validade universal sob a forma de leis. Toda classe em luta precisa, pois, formular suas reivindicações em um programa, sob a forma de reivindicações jurídicas. Mas as reivindicações de cada classe mudam no decorrer das transformações sociais e políticas e são diferentes em cada país, de acordo com as particularidades e o nível de desenvolvimento social. (ENGELS; KAUTSKY, 2012, p. 47)

Seguindo a postura acima descrita, tem sido corrente entre os debates atuais uma reflexão marxista sobre o Direito a partir do pressuposto da "extinguibilidade" da forma jurídica, apoiada na chamada "crítica jurídica soviética", que tem como seu maior expoente Evgene Pachukanis (1988), particularmente a relação de similaridade – para alguns, identidade constitutiva – entre forma jurídica e forma mercantil, e que assume sua versão "mais acabada" e efetivamente jurídica somente no modo de produção capitalista.

A compreensão sobre o "momento normativo" como uma relação jurídica contratual tem centralidade na obra de Pachukanis (1988), que elaborou uma teoria geral do Direito no capitalismo a partir das próprias categorias marxistas. Assim, na sua obra *Teoria geral do Direito e marxismo*, ao aplicar por analogia o método utilizado por Marx na *Introdução à crítica da economia política*, concluiu que existe um profundo vínculo entre a forma mercadoria e forma jurídica.[10] Por essa abordagem, explica-se a emergência da igualdade e liberdade "formais" e "abstratas" entre sujeitos de direito que se igualam na lei para estabelecer relações de troca, sendo o próprio sujeito essa mercadoria. Sendo o Direito uma forma social essencialmente capitalista, o horizonte deve ser a sua extinguibilidade, que não coincide necessariamente com extinção do Estado na concepção pachukaniana.

Ainda que não reste dúvidas sobre as cumplicidades e afinidades estruturais entre o Direito e o capitalismo, não podemos perder de vista a necessária inserção dessa relação no "conjunto do campo das lutas" – parafraseando Nico Poulantzas (2000).[11] Isso implica a compreensão de que o Direito não

---

10 Como observa Cunha (2014), essa aplicação do método marxista por analogia tem uma implicação de ordem metodológica, pois, ao concluir que existe um profundo vínculo interno entre a forma mercadoria e a forma jurídica, Pachukanis, inadvertidamente, toma a mercadoria como o ponto de partida do método marxista e não "a produção dos indivíduos socialmente determinada". Com isso, confunde dois momentos distintos no método, que são a investigação e a exposição. Isso resulta num problema de paralelismo, isto é, "numa análise tendente a reconstruir o direito como totalidade concreta; o mesmo que Marx, do ponto de vista econômico, buscou fazer com o capitalismo, com vistas a explicitar toda a sua dinâmica interna e todas as suas contradições imanentes". (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 42-3 apud CUNHA, 2014, p. 165)

11 Ao tratar sobre o papel constitutivo do Estado nas relações de produção e nos poderes que elas exercem, Poulantzas (2000, p. 43) supera certas concepções, tal qual a weberiana, que associa as origens e as constituições das relações de poder à institucionalidade e conclui que o campo

se encerra numa essencialidade mercantil/econômica, mas, nas suas especificidades, se estabelece enquanto relações de luta e poder; portanto, como relações de classes.

Acionar a teoria crítica para refletir em torno da relação entre direitos e movimentos sociais passa pela problematização sobre o papel de dominação que o Direito exerce numa determinada formação social, quando coage enquanto convence – relembrando aqui a elaboração gramsciana sobre coerção e consentimento. Esse fato insere o fenômeno jurídico não só no universo normativo-estatal, mas também no terreno da ideologia e da cultura. Essa observação é importante porque, a nosso ver, complexifica a funcionalidade da lei e, nesse caso, as próprias lutas populares de reivindicação e contestação do direito, uma vez que, ao invés de se apresentar como expressão dos interesses da classe dominante, está inserida no jogo de equilíbrios instáveis na mediação dos interesses divergentes no seio do Estado. Isso não torna o processo de disputas em torno da lei mais ou menos favorável às classes dominadas – a exemplo das possibilidades do papel desempenhado pelas assessorias jurídicas –, mas indica dinamicidade e ambiguidade, pois mesmo as conquistas mutiladas pela dominação de classe inscrevem as marcas das lutas e das resistências populares na materialidade do Estado. (POULANTZAS, 2000, p. 71)

Por uma análise conflitual e materialista do Direito e dos movimentos sociais

Das várias concepções de movimentos sociais possíveis, convém ressaltar que, neste estudo, nos referenciamos em Daniel Camacho (1987) para definição de movimento social, presente no já clássico livro *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. Trata-se do conceito de movimento social, de inspiração gramsciana, como:

---

primeiro das relações de poder são as lutas – econômicas, políticas e ideológicas – que detêm a primazia sobre o Estado.

> uma dinâmica gerada pela sociedade civil, que se orienta para a defesa de interesses específicos. Sua ação se dirige para o questionamento, seja de modo fragmentário ou absoluto, das estruturas de dominação prevalecentes, e sua vontade implícita é transformar parcial ou totalmente as condições de crescimento social (Landinelli). Os movimentos sociais não têm que ser necessariamente organizados. Esta característica é muito importante, porque às vezes se confunde uma ou outra organização com os movimentos sociais que alega representar. (CAMACHO, 1987, p. 217)

O autor também afirma que a posição do movimento em relação à manutenção ou transformação social permite uma especificação do conceito acima, de forma que seria possível analisar a existência de movimentos sociais de natureza conservadora – apoiada nos grupos e classes dominantes – e movimentos sociais que expressam os interesses dos grupos e classes subalternizadas, chamados de movimentos populares. Nada mais atual, refletindo sobre um Brasil pós-golpe midiático-jurídico-parlamentar.

Para os fins deste trabalho, é importante escapar de certas dicotomias sobre os movimentos sociais com demarcações que separam os conflitos de classe e os conflitos identitários e por reconhecimento. Nesse caso, utilizamos a expressão "grupos e classes dominantes" e "grupos e classes subalternizados". Dessa forma, a existência de uma pluralidade significativa de lutas não nega, e sim reforça a perspectiva da luta de classes na sociedade capitalista atual, desde que inseridas as devidas mediações com o que se convencionou chamar de "novos movimentos sociais". O autor afirma com propriedade que:

> É verdade que um desenvolvimento muito simplista da teoria das classes sociais abusou da utilização do conceito, a ponto de chegar a um reducionismo classista que nada explica. Procurou-se reduzir a complexidade de sociedades onde o capitalismo nem sequer terminara de consolidar-se e generalizar-se; tentou-se buscar, a todo transe, a contradição entre as duas classes fundamentais, como único fator explicativo da dinâmica social. É necessário reconhecer que essas simplificações não são

> próprias de uma aplicação rigorosa e científica da teoria das classes sociais. Por outro lado, os movimentos populares, por dinâmicos que sejam não podem ser a chave de explicação para as forças motrizes da sociedade. Em síntese, não parece plausível nenhum dos dois reducionismos, nem a redução a uma aplicação mecânica de teoria das classes, nem a elevação da categoria movimentos populares a fator abusivamente explicativo. (CAMACHO, 1987, p. 224)

Ao renunciar essas duas perspectivas, a relação entre Direito e movimentos sociais se torna mais complexa, mas inteiramente mais rica do ponto de vista analítico e também político. Entendemos que essa tarefa de interligar uma análise classista com uma análise dos movimentos sociais populares está em perfeita consonância com a postura defendida acima acerca do Direito, mas necessita de vários complementos.

Não se trata, portanto, de assumir aprioristicamente uma postura de negação pessimista ou de afirmação idealista do Direito. Trata-se, outrossim, de observar a realidade em suas constantes transformações, evitando o empirismo e o idealismo e assumindo a necessidade de continuar transformando a realidade. Dessa forma, o papel dos movimentos sociais populares frente a um direito que controla, regula e domina é extremamente complexo. Mas é exatamente no conflito/resistência/questionamento que percebemos os momentos epistemicamente mais densos para uma compreensão crítica e não dogmática do Direito em sua relação com os movimentos sociais, evitando análises que se reduzem à coerência teórica abstrata sem perseguir consequências políticas relevantes.

Daí nossa preocupação em complementar as análises acima com as contribuições, por exemplo, de Edward Palmer Thompson – historiador marxista britânico que polemizou com o estruturalismo althusseriano e com o constitucionalismo liberal – acerca do papel da lei e do Direito, bem como do jurista Miguel Pressburguer, um dos formuladores do Direito Insurgente.

As reflexões trazidas por tais autores nos possibilitam pensar que essa esfera de "regulação social alienada" a que chamamos de Direito, ao mesmo tempo em que reproduz e impõe os interesses das classes dominantes em virtude de

sua íntima relação com a forma mercantil (PACHUKANIS, 1988), também incorpora – em efetiva e complexa nomogênese – os direitos e reivindicações das classes e grupos subalternizados; tudo isso a partir de processos sociais de luta das classes e de grupos subalternizados para viabilizar o conteúdo material desses direitos exsurgidos do próprio tecido social e incorporados e conquistados a partir de concepções e sentidos de justiça e solidariedade forjados pelos "de baixo".

Para Thompson (1987), o caráter conflitivo e contraditório da lei tem relação direta como sua forma própria, suas regras e lógica interna, pois tais elementos, ainda que viabilizem a dominação de classe, também impõem limitações ao mesmo poder, já que, segundo Thompson (1987, p. 351), existe uma enorme diferença entre o poder extralegal arbitrário – exercício da força sem mediação da lei – e o domínio da lei. Para o autor, é inerente ao caráter específico da lei, como um corpo de regras e procedimentos, que se apliquem critérios lógicos referidos a padrões de universalidade e igualdade. É preciso não perder de vista o fato de que a maioria dos homens tem um forte senso de justiça, pelo menos em relação aos seus próprios interesses. Por essa leitura, o historiador marxista constata que se a lei for manifestamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma, pois "A condição prévia e essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa [...]". (THOMPSON, 1987, p. 354)

Assim, as "formas da lei" têm uma função elementar na garantia de sua eficácia ideológica. No entanto, esta, longe de ser reduzida a um mecanismo de mascaração da realidade, é o que potencializa as contradições e disputas no interior do Direito, sendo um legado das lutas liberais que não pode ser desprezado:

> O domínio da lei em si, a imposição de restrições efetivas ao poder e a defesa do cidadão frente às pretensões de total intromissão do poder parecem-me um bem humano incondicional [...]. Negar ou minimizar esse bem [...] significa lançar fora toda uma herança de luta pela lei e dentro das formas da lei. (THOMPSON, 1987, p. 357-358)

> As restrições ao poder impostas pela lei parecem-me um legado tão considerável quanto qualquer herança transmitida pelas lutas do século 17 ao século 18, e uma realização cultural autentica e importante da burguesia agrária e mercantil, com o apoio dos pequenos agricultores e artesãos. Mais do que isso, a noção de regulação e reconciliação através do domínio da lei – e a elaboração de regras e procedimentos que, ocasionalmente, tentaram uma abordagem aproximativa do ideal – parece-me uma realização cultural significativa. (THOMPSON, 1987, p. 357)

Dessa forma, os grupos sociais subalternizados, além de partirem de seus sensos de "justo" e "injusto" para construir um conteúdo jurídico vivo na luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos, também o fazem apropriando-se das formas e contradições da lei, diretamente e/ou através da mediação do que chamamos hoje de organizações de assessoria jurídica popular. É o que pode ser visto na atuação de muitos movimentos sociais contemporâneos e, notadamente, nas experiências de criação de turmas de Direito para assentados da Reforma Agrária em universidades públicas brasileiras.

Assim, acreditamos que a contribuição da visão estrutural pachukaniana para a crítica da legalidade burguesa se faz necessária, mas, conforme a perspectiva metodológica adotada e as lições das teorias críticas, se fazem necessárias uma complementação e uma defesa pluralista, insurgente e conflitual do Direito.

A palavra "conflito", pois, deixa de ser considerada uma categoria de "desvio da ordem" passível de criminalização e passa a servir de recurso – epistemológico, teórico e político – para a própria objetivação e estudo da luta de classes numa perspectiva que chamamos de heterodoxa, na qual a palavra-chave não é necessariamente "classe" – preconcebida e derivada automaticamente dos esquemas estruturais –, mas "luta de classes", como categoria histórica.[12] Dito

---

12 Essa referência está também em Thompson (1979, p. 34-39), em texto, sem tradução para o português, chamado *Tradicion, revuelta y consciencia de classe: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, em especial nas páginas de síntese, quando o autor critica abertamente essa visão: "Todo este escuálido confusionismo que nos rodea (bien sea positivismo sociologico o idealismo marxista-estructuralista) es consecuencia del error previo: que las clases existen,

de outra forma, ainda que sob o risco de incorrer em paralelismo, se a classe se faz classe a partir da luta e não existe de forma prévia, como nos recorda Thompson, cabe indagar se não é pertinente afirmar que o Direito, numa concepção crítica, se faz Direito a partir dos conflitos. Ou seja, o esforço para uma aproximação entre Direito e movimentos sociais é o esforço para colocar em evidência a tensão e os conflitos de grupos e classes em torno da posse efetiva, do acesso e da distribuição de bens materiais ou imateriais, acesso e distribuição definidos de forma absolutamente desigual no modo de produção capitalista. Esses conflitos, historicamente, alteram a dinâmica da vida social e se expressam também na esfera jurídica, cultural e política. Isso porque, ao perceber o repertório das ações e estratégias e também o vocabulário utilizado por aqueles e aquelas que lutam, os movimentos sociais – criminalizados no contexto de naturalização da exploração e dominação anteriormente citado – utilizam-se de estratégias de luta por direitos. Embora a luta político-social não possa ser reduzida, sob pena de reducionismos, à luta pela efetivação, conquista ou criação de direitos, é inegável que a realidade material aponta para essa contradição entre a busca por reconhecimento e garantia de direitos por parte de um Estado e de um Direito que os viola sistematicamente.

Antes, portanto, de negar a contradição em nome de uma postura supostamente coerente, talvez seja necessário assumir essa postura como necessária. Ressalta Miguel Pressburger (1995, p. 8), valorizando o diálogo, e não a negação das diversas perspectivas críticas:

> Se o uso alternativo do direito teve sua matriz na atuação política dos magistrados italianos, a crítica ao direito (com sua vertente brasileira mais proeminente na Nova Escola Jurídica Brasileira de Roberto Lyra Filho – Nair) emergiu da produção intelectual de acadêmicos e juristas; o pluralismo jurídico atraiu a atenção dos assessores jurídicos de movimentos sociais; a hermenêutica alternativa (que se denominou direito alternativo) é atualmente praticada por juízes progressistas; existe um outro direito que

independientemente de relaciones y luchas históricas, y que luchan *porque* existen, en lugar de surgir su existencia de la lucha". Agradecemos também a Carlos Walter Porto-Gonçalves pela profícua reflexão sobre essa centralidade do termo "luta" na luta de classes.

> permanentemente vai surgindo das necessidades de justiça e do inconformismo de classes subalternas.
>
> O caldo de cultura desse direito insurgente é o conflito social e se revela nas estratégias dos sujeitos coletivos de alguma forma organizados. É aquela 'invenção' de um direito mais justo e eficiente, que vai emergindo das lutas sociais, momento histórico e teórico em que os oprimidos se reconhecem como classe distinta daqueles que os oprimem. E este direito, ainda longe de se normatizar ou, kelseniamente falando, ainda sem eficácia para toda a sociedade, já vai fornecendo indicativos metodológicos na busca de nova epistemologia [...].
>
> Quando estabelecem concepções claras a respeito do que é justo e do que é injusto, do que é moralmente aceitável e do que não o é (desde o preço de um quilo de feijão até o direito dos pobres permanecerem na terra em que trabalham), os subalternos proclamam um direito alternativo ao direito que sustenta o sistema dominante de relações de classes e de interesses [...].

Assim, também é possível afirmar que o esforço para uma aproximação entre Direito e movimentos sociais é o esforço para compreender as diferentes noções de Direito e de justiça que emergem dos conflitos, bem como o significado que os sujeitos sociais em luta atribuem à luta jurídica em seus repertórios de ação, pois, como nos ensina Snow e Byrd (2010, p. 323), os movimentos sociais não são apenas portadores de significados e ideias, mas também "[...] agentes significantes ativamente engajados na produção e manutenção de significados" e, portanto, agentes fundamentais no (re)fazer permanentemente o Direito.

Conclusão

Para uma grande parte das correntes propriamente jurídicas, fundadas numa perspectiva liberal-individualista e capitalista, o papel do Direito e dos juristas frente às lutas dos movimentos sociais assume um nítido caráter de harmonização e confiança normativa, perspectiva através da qual não estaríamos,

afinal, percebendo as lições da tradição crítica que defendemos acima. Consideramos, assim, que é melhor assumir a contradição de atuar com o Direito e com suas formas e fórmulas contraditórias, sem nos deixar levar por uma atitude cética ou pessimista, já que as lutas – também jurídicas – não estão dadas previamente ao processo social que as determina.

Assim, pode-se perceber que nem sempre o Direito ou os instrumentos jurídicos – estatais ou não, formais ou não – são uma "boa opção" para os movimentos sociais populares. Não são poucas as vezes que, sob o pretexto de colaborar com as lutas, o Direito e os juristas enclausuram e subvertem o seu potencial transformador. Recorde-se que as classes dominantes também já sabem que a arena jurídica é um campo conservador e que exerce esse papel ideológico e político.

De outro lado, nem sempre a luta política dos grupos e classes subalternizados, isolada ou conjuntamente com outras lutas políticas, consegue dar vazão a:

a. especificidade e diversidade das lutas dos movimentos sociais;
b. exposição das contradições numa esfera traduzível politicamente perante o Estado – ou seja, a luta política não consegue se fazer ouvir como resposta contra as violações feitas pelo Estado e necessita de uma roupagem diferente, em regra, com reivindicações de direitos, para buscar outros aliados e, ao mesmo tempo, ganhar capital político e poder de mobilização;
c. uma visão crítica e mais complexa do próprio conceito de Estado, pois, ao desconfiar da esfera jurídica como uma esfera alienada / ideológica, deposita-se na instância política o que ela não pode oferecer "de forma apartada" do Direito e assumindo uma concepção formalista e juridicista de Estado.

Em regra, alguns anos se passam para que seja possível assumir essa contradição constitutiva de quem atua no Direito ou dentro das formas jurídicas, inclusive de uma maneira comprometida e engajada. A relação entre o Direito e os movimentos sociais, longe de camuflar as desigualdades e as contradições da forma jurídica, se apresenta como a expressão de um conflito. Se o

reconhecimento dessa tensão ainda não é capaz de dar conta de dizer, afinal, qual é o papel do Direito nesta sociedade capitalista, ao menos, parte de uma concepção que não é determinista, nem paralisante. Isso importa mesmo numa conjuntura de violação de direitos sociais através da lei, quando se faz necessário, mais do que nunca, reavivar a compreensão thompsoniana de que o Direito é uma arena comum às diferentes classes e seus embates.

Referências

BRUM, E. Os que apodrecem: Quando os índios descobrem o Brasil do Governo '9% de aprovação' Temer. *El País*, Madrid, 2 maio 2017.

CAMACHO, D. Movimentos sociais: algumas discussões conceituais. In: SCHERER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. J. *Uma revolução no cotidiano*? os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 214-245.

CUNHA, E. P. Considerações sobre a determinação da forma jurídica a partir da mercadoria. *Revista Crítica do Direito*, São Paulo, v. 64, n. 4, p. 148-166, dez. 2014/ mar. 2015.

ENGELS, F.; KAUTSKY, K. *O socialismo jurídico*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LYRA FILHO, R. *O Direito que se ensina errado.* Brasília, DF: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MIAILLE, M. *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Estampa, 2005.

MORAIS, H. B. *A dialética entre a educação jurídica e a educação do campo:* a experiência da turma "Evandro Lins e Silva" da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.ccj.ufpb.br/pos/wp-content/uploads/2013/07/Hugo-Belarmino-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADdica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PACHUKANIS, E. B. *Teoria geral do direito e marxismo.* Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Acadêmica, 1988.

PLASTINO, C. A. Apresentação. In: JEAMMAUD, A. (Org.). *Crítica do direito e*

do estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 7-15.

POULANTZAS, N. *O estado, o poder e o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRESSBURGER, M. *Perspectivas sociológicas do direito*: 10 anos de pesquisa. Rio de Janeiro: Thex Editora, 1995.

SNOW, D.; BYRD, S. Ideology, framing process ans Islamic terrorist movements. In: MCADAM, D.; SNOW, D. *Readings on social movements*: Origins, dynamics and outcomes. 2nd. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 310-345.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores. A origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *Tradicion, Revuelta y Consciencia de clase*: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Critica, 1979.

WARAT, L. A. *Mitos e teorias na interpretação da lei*. Porto Alegre: Síntese, 1979.

As turmas de Direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): experiências, desafios e conquistas pelo direito à educação do campo

Conceição Coutinho Melo
Fabrício Souza Dias
Flávia Patrícia Miranda Cruz Barros
Raquel Buitron Vuelta

Introdução

Neste artigo, apresentamos as turmas de Direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), programa vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), e trazemos uma reflexão a partir da nossa experiência como servidores públicos dessa autarquia, que atuam no programa e desenvolvem trabalhos acadêmicos sobre a temática de gestão pública e educação do campo.

No primeiro momento, oferecemos uma reflexão histórica sobre o surgimento do movimento por uma educação do campo a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais como sujeitos coletivos de direitos. Em diálogo com os pressupostos do "Direito Achado na Rua", entendemos que os movimentos sociais e sindicais são sujeitos coletivos que lutaram pela criação do Pronera e que a reivindicação dos cursos de Direito para os camponeses parte de uma compreensão sobre a importância da

democratização do acesso ao ensino jurídico com a formação de profissionais que defendam a classe trabalhadora rural.

Posteriormente, apresentamos um resgate descritivo da criação da turma de Direito promovida pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Por ser a primeira turma pelo Pronera, apresentamos de forma mais detalhada as características e dificuldades de implementação pelas quais passaram.

Em seguida, apresentaremos os dados das outras cinco turmas de Direito do Pronera ofertadas em parceria com as seguintes instituições públicas de ensino superior: UNEB, UFG, em segunda turma, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O Pronera também promoveu um curso de especialização em Direitos Sociais do Campo em parceria com a UFG e, até o momento, possui articulações em andamento de novos cursos de Direito com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

A partir desses dados, tentaremos evidenciar a importância da formação de bacharéis camponeses em Direito, os quais já têm demonstrado, em diversas ocasiões, sua atuação e engajamento jurídico na questão agrária, cooperativismo rural, direitos humanos, advocacia popular, defesa dos trabalhadores rurais diante dos conflitos no campo, dentre outros espaços de atuação pertinentes à realidade das comunidades rurais.

Educação do campo, Pronera e direito a ter direitos

A educação é garantida na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º como um direito social, que a caracteriza como uma liberdade presente no Estado democrático de direito e como um fundamento para o exercício da cidadania. No artigo 205, a educação é considerada direito de todos e dever do Estado e da família, com sua promoção e incentivo apoiados pela sociedade com o objetivo do desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No contexto da garantia desse direito fundamental no meio rural, a educação do campo se constituiu como uma expressão da luta e resistência na

construção da emancipação social frente às condições de opressão. É nesse cenário que uma "pedagogia do oprimido", segundo Freire (2005), tem por objeto a reflexão dos oprimidos, a própria opressão e suas causas, resultando no engajamento necessário para a luta por sua libertação. Freire (2001) ainda argumenta que a resistência se dá a partir da compreensão crítica da história e da transformação ou reinvenção do mundo através de projetos político-pedagógicos.

A educação do campo é uma das principais expressões desses dois momentos que compreendem a resistência no sentido freiriano, seja por suas concepções e práticas, seja pela sua construção como política pública orientada para transformação e reinvenção do mundo.

Segundo Caldart (2002), o movimento por uma educação do campo evidenciou a luta do povo do campo por políticas públicas que garantissem o direito à educação que fosse *no* e *do* campo. Para isso, foram necessárias muitas lutas e embates em torno do significado de um direito à educação que pudesse ultrapassar a visão meramente normativa ou generalizadora de um direito constitucionalmente assegurado.

Em outra direção, o movimento de educação do campo implica a própria construção e reconhecimento da condição de sujeitos de direito, posto que "[...] vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes". (ARROYO, 2003, p. 30)

No final da década de 1970, começaram a surgir manifestações populares reivindicando um Estado democrático de direito, resultado da grave crise social provocada pela repressão e concentração da propriedade da terra durante o período militar. Sindicatos, comissões pastorais de base, associações de bairro, proletários, estudantes e outros setores da sociedade foram às ruas para lutar pelos seus direitos.

Para Gohn (2008), alguns movimentos sociais começaram a participar como novos sujeitos na cena política sem intermediários, com poder próprio. São organizações democráticas que se construíram a partir da base, da organização de demandas das comunidades. Esses movimentos, organizados a partir

da resistência contra o regime militar, adquiriram paulatinamente um importante papel na transição política de sistema de governo.

Os movimentos sociais são vistos pela autora citada como novas formas de representar os interesses e demandas de setores da sociedade excluídos e marginalizados. Assim, conforme Gohn (2008), a década de 1980 representou um momento histórico que determinou a ampliação das classes populares na esfera pública, reconhecendo os direitos e a participação popular.

Na educação do campo, um grande marco de luta foi a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, em abril de 1997, levou a Brasília reivindicações das populações rurais. O resultado se concretizou em abril de 1998, com a criação do Pronera,[1] que se tornaria uma das principais políticas públicas da educação do campo. Desde então, o Pronera passou a ser uma referência. Por sua configuração, é possível reconhecer nesse programa a expressão de uma política pública que envolve a conflitualidade e limites das decisões dos governos, assim como a inserção das possibilidades de cooperação com outras instituições e grupos sociais. (SOUZA, 2007) Essas possibilidades são concretizadas no Pronera a partir da dinâmica participativa e mobilizadora de construção dos projetos, através da cooperação entre movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e Incra.

O Pronera também é uma referência no confronto com as ideologias dominantes e os contextos sociais e políticos dessa dominação, de que fazem parte as práticas pedagógicas tradicionais. A construção dos projetos, tendo como protagonistas os sujeitos do campo, representa uma ação coletiva que permite o reconhecimento da condição de oprimido e a materialização do compromisso com um projeto de transformação.

Portanto, a experiência do Pronera pode ser considerada como um exemplo de educação para a cidadania. A construção dos projetos ocorre através de uma disputa política, mediante o diálogo entre todos os parceiros

1 O Pronera foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, a vinculação do programa passou ao Incra. Em 2010, foi assinado e publicado o Decreto nº 7.352, que dispôs da Política de Educação do Campo e do Pronera.

– movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e Incra. A própria construção se aplica ao sujeito como um ato de cidadania, que, segundo Ferreira (1993, p. 20), "[...] serve para identificá-lo na esfera pública". Assim, "[...] o Estado polariza os conflitos que o direito à cidadania acarreta".

Como aponta Vera Telles (2008), os movimentos sociais lutam por direitos; pelo direito a ter direitos. São sujeitos que elaboram políticas e que exigem a presença das classes populares na esfera pública, reconhecendo os direitos e a participação popular. A luta pela redemocratização na década de 1980 abriu novos espaços para o surgimento de sujeitos portadores de direitos. É o surgimento de novas identidades coletivas que, diante da exclusão e carência social – vista como negação do direito –, fazem lutas e mobilizações para conquistar direitos.

Trata-se da ampliação da participação da população nas decisões que dizem respeito aos seus interesses. Esses espaços caracterizam-se pelo aumento da participação na arena política, troca de informações, diálogo, abertura, espaço para argumentação; "[...] ocorre a emergência de uma pluralidade de discursos não necessariamente expressos pela via eleitoral". (AVRITZER, 2007, p. 454) O Estado é obrigado a ceder espaços a favor de uma forma mais ampliada e pública de participação.

Sujeitos coletivos de direitos

A prática dos movimentos sociais e sindicais do campo que, além de organizar os trabalhadores e excluídos, educam, formam sujeitos sociais portadores de direitos, que buscam diariamente mais conhecimento para compreender o mundo e transformá-lo. São sujeitos coletivos de direito, que, segundo Sousa Júnior (2008), sabem se auto-organizar e autodeterminar em busca da transformação social. Trazem novas formas de lutar pelos direitos.

Surge o paradigma do "Direito Achado na Rua", expressão criada por Roberto Lyra Filho, que, segundo Sousa Júnior (2008), reflete a atuação jurídica dos novos sujeitos coletivos como portadores e criadores de direitos em três parâmetros:

a. determinar o espaço político das práticas sociais;
b. determinar a natureza jurídica do sujeito coletivo que tenha um projeto político de transformação social;
c. elaborar novas categorias jurídicas.

A conotação atribuída ao termo "achado na rua" é a de que a prática do Direito pode ser organizada a partir da realidade do espaço público, o lugar de acontecimentos, protestos, novas formas de sociabilidade. Trata-se de criar outras formas de compreender o Direito como prática social, formas alternativas ao Direito "oficial". As mobilizações das classes populares com novas práticas políticas, organizadas em movimentos sociais, geram novos atores que criam Direitos no cenário político.

Partindo do reconhecimento da existência da ação coletiva dos novos sujeitos sociais, o desafio é definir a questão jurídica das práticas sociais por eles desenvolvidas. De acordo com Sousa Júnior (2008, p. 148), "[...] um novo sujeito coletivo que se emancipe enquanto sujeito coletivo de direito, em um novo modelo de produção social, do político e do jurídico".

Para o autor, emergem identidades coletivas que afirmam seus direitos. Na educação do campo, os camponeses, excluídos do sistema educacional – negados ao direito a estudar –, lutam para conquistar o direito à educação e se organizam como movimento social para reivindicar tal direito.

Como define Lyra Filho (1982), o Direito é o modelo de legítima organização social da liberdade e se faz no processo histórico de libertação. Nasce na rua, da luta das classes oprimidas. O objeto da nossa reflexão nasce do campo, da luta dos camponeses, os quais procuram liberdade para se converterem em sujeitos ativos da história, protagonistas de transformações sociais. A liberdade não é um dom, é uma tarefa que se realiza na história. As pessoas não se libertam individualmente, mas em conjunto.

Portanto, é desse conjunto que a luta pela educação do campo no Pronera ousou ocupar o espaço de formação nos cursos de Direito, tornando-se um expoente na luta e resistência pela transformação das práticas pedagógicas do espaço acadêmico e político do debate jurídico. Um confronto contra as posições tradicionais que tornaram muitos cursos de Direito ambientes

reservados à elite do país. São necessárias, desse modo, a democratização do acesso e a formação de profissionais que defendam a cidadania dos povos do campo diante da construção de um Direito popular.

O primeiro desafio: Direito do Pronera na UFG e seus enfrentamentos

A primeira turma de Direito do Pronera foi demandada pelo MST à UFG, que elaborou projeto político-pedagógico de uma turma voltada para assentados da Reforma Agrária.

Em outubro de 2005, o projeto do curso de graduação em Direito foi encaminhado à Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) do Incra, a qual é responsável pela coordenação nacional do Pronera, que o submeteu à Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Pronera, coletivo responsável pela avaliação dos projetos, tendo-o aprovado. O ineditismo e a relevância do projeto são destacados por Fidelis (2007), quando afirma:

> [...] deita-se outro latifúndio. Trata-se da criação do primeiro curso de Direito no Brasil destinado, exclusivamente, aos assentados da reforma agrária e agricultores familiares. Inicia-se a desapropriação de um importante latifúndio, o da educação. E não se cuida de um curso qualquer. Pela primeira vez em quinhentos anos de história, o Brasil abre a porta de uma de suas universidades para que a plebe e seus filhos possam se tornar Bacharéis, na república deles.

Porém, a criação de uma turma em uma área de conhecimento ainda muito elitista no ensino superior não seria recebida de braços abertos por alguns setores da sociedade. Em meados de 2006, ocorreram as primeiras reações de questionamento da legitimidade do projeto, através de meios de comunicação impressos, as quais foram prontamente refutadas pelos apoiadores do projeto, conforme explica Vuelta (2013, p. 69):

> Estas manchetes foram contestadas, tanto por apoiadores da Turma como pela própria UFG. Assim, como exemplo de apoio à Turma, foi proposto um termo de parceria entre a UFG e

> outras entidades do Brasil e do exterior: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM), Associação dos Juízes Federais (AJUFE), Associação Juízes para a Democracia (AJD), Instituto de Criminologia do Rio de Janeiro (ICC/RJ), Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal), Universidade Carlos III - Instituto de Direitos Humanos 'Bartolomé de Las Casas' (España) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Diante desse pano de fundo midiático, o Ministério Público Federal (MPF) em Goiás abriu Inquérito Civil Público – Portaria nº 51/2006 e registrado sob o número nº 1.18.000.008340/2006-92 – para apurar a regularidade dos cursos de Direito, Pedagogia e Administração oferecidos pela UFG. O MPF solicitou à Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Secional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em Goiás, um parecer sobre a turma especial de Direito. Com 15 votos a favor e 12 votos contra, essa comissão emitiu parecer favorável à implantação da turma.

O inquérito foi arquivado, mas recomendou-se a ampliação dos beneficiários do curso para os agricultores familiares. Finalmente, em 15 de setembro de 2006, o Conselho Universitário (Consuni) da UFG, por meio da Resolução nº 18/2006, criou a turma especial do curso de graduação em Direito[2] para beneficiários da Reforma Agrária, ampliando-a para beneficiados da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. O processo seletivo foi realizado em março de 2007, na Faculdade de Direito – *campus* Cidade de Goiás, e o início do curso foi no dia 17 de agosto de 2007, com aula inaugural proferida pelo então ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Eros Roberto Grau.

Inscreveram-se no processo seletivo 636 candidatos de todo o país, que concorreram a 60 vagas previstas em edital, sendo que 438 foram de Goiás, 65 de Minas Gerais e 19 do Pará, dentre outros estados. Os resultados foram divulgados ainda no mês de março daquele ano, e a matrícula foi efetuada em abril de 2007. Dos 60 matriculados, 48 provinham de projetos de assentamentos da

2 A turma, no decorrer do curso, passou a ser chamada Evandro Lins e Silva, em homenagem ao jurista, jornalista, escritor e político brasileiro que defendeu presos políticos e teve atuação de destaque como advogado na história do Judiciário brasileiro.

Reforma Agrária e 12 da agricultura familiar. No total, foram 30 homens e 30 mulheres, com idade entre 17 e 42 anos. Participaram do curso educandos representantes da Via Campesina – formada pelo MST, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara (Mabe) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag).

As investidas institucionais no sentido de negar a constitucionalidade da turma Evandro Lins e Silva implicou a união de forças e parcerias para que fosse possível a concretização dessa luta com a formatura.

> [...] após a formalização da parceria entre a universidade e o INCRA e já tendo sido iniciadas as aulas, mas agora por iniciativa de outro procurador, Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, o MPF procedeu com o desarquivamento do inquérito e ajuizou a ação civil pública que visava a suspensão das aulas, declaração de ilegalidade da parceria e extinção da Turma Evandro Lins e Silva. Protocolizada em junho de 2008, por mais de um ano o processo circulou por diferentes órgãos estatais. Somente em junho de 2009, contando com manifestações por parte do INCRA, UFG, Procuradoria da República, OAB e MEC, é que o pedido do MPF foi julgado procedente, determinando-se a extinção da referida turma. No entanto, em dezembro do mesmo ano, a UFG e o INCRA, em recurso ao Tribunal Regional Federal da Primeira Região, conseguiram que a sentença não tivesse efeitos, o que possibilitou que as aulas do curso continuassem no primeiro semestre de 2010, e que os alunos do PRONERA pudessem se matricular no sexto semestre letivo do curso. (SPIESS, 2016, p. 73-74)

Após as vitórias nas disputas judiciais, permeadas pela garra própria dos beneficiários do Pronera, em 11 de agosto de 2012, Dia do Advogado, formaram-se 57 bacharéis na turma Evandro Lins e Silva, na contramão de todas investidas reacionárias à realização desse projeto.

O desafio atual: consolidar a conquista com as demais turmas e novas propostas

Durante os 20 anos do Pronera, já foram formadas duas turmas de Direito – Evandro Lins e Silva, na UFG, e Eugênio Lyra, na UNEB – e, atualmente, há quatro em andamento com a UFG, UEFS, UFPR e UNIFESSPA. Além disso, estão aprovados dois projetos de novas turmas, que estão aguardando a celebração formal de parceria do Incra com a UFPI e UEMG (Quadro 1).

Das propostas em articulação, uma é um projeto inovador por se tratar de uma turma voltada para remanescentes de quilombolas. Esse projeto é uma demanda da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas no Estado do Piauí (Cecoq) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), com o acompanhamento da elaboração do projeto pela Comissão de Educação da OAB do Piauí e a ser desenvolvido pela UFPI. (BRASIL, 2016) A outra articulação é uma demanda da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Minas Gerais (Fetaemg) em articulação com a UEMG, *campus* Diamantina (INCRA, 2016), cuja turma foi aprovada nesta instituição através da Resolução do Conselho Universitário (Conun)/UEMG nº 370/2017.

Quadro 1 – Informações gerais das turmas de Direito do Pronera

Instituição de ensino	Meta inicial de educandos	Cidade/UF	Nome da turma	Nº de movimentos sociais/sindicais envolvidos	Situação do curso
UFG	60	Cidade de Goiás/GO	Evandro Lins e Silva	04	Concluído em agosto/2012
UNEB	50	Salvador/BA	Eugênio Lyra	11	Concluído em dezembro/2017
UFG[3]	60	Cidade de Goiás/GO	Fidel Castro	03	Em andamento

3 A turma Fidel Castro da UFG é compartilhada entre beneficiários do Pronera estabelecidos no artigo 13 do Decreto nº 7.352/2010 e agricultores familiares definidos no artigo 3º da Lei nº 11.326/2006. Desse modo, a turma foi composta por 48 estudantes do Pronera, financiados pelo Incra, e 12 estudantes agricultores familiares, financiados pelo Ministério da Educação (MEC).

UEFS	40	Feira de Santana/BA	Elizabeth Teixeira	06	Em andamento
UFPR	60	Curitiba/PR	Nilce de Souza Magalhães	05	Em andamento
UNIFESSPA	50	Marabá/PA	Direito da Terra (nome provisório até a definição)	03	Em andamento
UFPI	60	Teresina/PI	–	02	Em articulação
UEMG	120	Diamantina/MG	–	01	Em articulação

Fonte: elaborado pelos autores.

Para além das turmas de graduação, o Pronera e a UFG, através de uma parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ofertaram uma turma de especialização em Direitos Sociais do Campo no período de dezembro de 2012 a dezembro de 2014.

> O curso de Especialização Direitos Sociais do Campo mostrou o campo do aprender, aponta para uma universidade comprometida com o fazer transformador, demonstrando que somente quando a ciência e a técnica estiverem a serviço do povo será possível falarmos em construção de ciências engajadas e transformadoras (COELHO; MOREIRA, 2017, p. 593)

Houve também uma proposta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2010, para uma turma de Direito. Em que pese o projeto ter sido aprovado pela CPN, a turma não foi aprovada dentro das instâncias superiores da universidade. Após isso, não houve mais tratativas para implementação da proposta.[4]

4 É possível que tenha ocorrido receio na instituição proponente de passar pelo que a UFG passou e pelo que, em pouco tempo depois, passaria a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nesse período, não apenas as turmas de Direito do Pronera estavam sendo questionadas judicialmente, mas também a primeira turma especial de Medicina Veterinária, fruto da parceria entre

As turmas de Direito do Pronera se destacam pela sua abrangência em território nacional, assim como pela distribuição dos educandos entre os estados e regiões brasileiras (Tabela 1). Atualmente, entre as turmas concluídas e as turmas em formação, o programa atingiu educandos de 20 estados e mais o Distrito Federal, sendo que somente os estados do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Paraíba e Roraima não possuem representantes nos cursos.

Da primeira turma na Cidade de Goiás, estado de Goiás, até a mais recente a ser implementada em Marabá, estado do Pará, foram 101 formados e 179 em formação.[5] Portanto, do total de 280 estudantes, os estados da Bahia, Goiás, Pará, Maranhão, São Paulo e Paraná representam 76,1% dos estudantes dos cursos. Quanto à distribuição regional dos estudantes, as regiões Norte e Nordeste representam 61,8% do público participante das turmas. Nesse cenário, a distribuição de educandos demonstra-se correspondente aos anseios por defesa de direitos no campo, onde existem mais violações. De acordo com os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2016), as regiões Norte e Nordeste respondem no campo, no ano de 2016, por: 47,2% das tentativas de assassinato; 88,5% dos assassinatos; 66,6% dos trabalhadores na denúncia de conflitos trabalhistas; e 57,4% das ocorrências de manifestações contra as violações dos direitos. (CONFLITOS..., 2016)

Tabela 1 – Número e percentual de educandos de Direito do Pronera por unidade da federação (formados e em formação)

UF	Número	%	UF	Número	%
Pará	44	15,7	Espírito Santo	4	1,4
Tocantins	6	2,1	Rio de Janeiro	1	0,4
Rondônia	6	2,1	São Paulo	21	7,5
Maranhão	24	8,6	Paraná	17	6,1
Piauí	3	1,1	Santa Catarina	1	0,4

o Incra e a UFPEL, cujo questionamento local em 2007 demonstrou mais uma reação preconceituosa e elitista contra os beneficiários do Pronera, que conseguiram, mais uma vez, dar a volta por cima e se formaram em 2015, após cinco anos de curso paralisado.

5 Informação atualizada até fevereiro de 2018.

UF	Número	%	UF	Número	%
Ceará	6	2,1	Rio Grande do Sul	4	1,4
Rio Grande do Norte	5	1,8	**Total UF**	280	100
Pernambuco	7	2,5	**Região**	**Número**	**%**
Sergipe	9	3,2			
Bahia	63	22,5	Norte	56	20,0
Mato Grosso	5	1,8	Nordeste	117	41,8
Mato Grosso do Sul	1	0,4	Centro-Oeste	51	18,2
Goiás	44	15,7	Sudeste	34	12,1
Distrito Federal	1	0,4	Sul	22	7,9
Minas Gerais	8	2,9	**Total Região**	280	100

Fonte: elaborado pelos autores.

Antes mesmo da conclusão dos cursos, parte dos educandos foi aprovada nas duas fases do exame de ordem da OAB (NA BAHIA..., 2018), demonstrando à sociedade, mais uma vez, que o recurso público, através do Pronera, tem sido bem empregado e que as turmas prezam pela qualidade da formação. Vários relatos dos professores que atuam nesses cursos têm mostrado que esses resultados são fruto de muito esforço coletivo e cooperação mútua constante para o andamento do curso.

Outro indicador positivo do programa é o baixo índice de evasão das turmas de Direito. Comparando a meta inicial de 320 educandos nessas turmas e o atual número de 280, temos um índice de evasão médio de apenas 8,6%.[6] Isso demonstra o compromisso e dedicação dos educandos, que não medem esforços em estudar longe de seus locais de moradia e trabalho, enfrentando diversas dificuldades, superadas pelo espírito coletivo que permeia as diversas turmas do Pronera.

6 Os índices de evasão de cada turma são os seguintes: Evandro Lins e Silva, UFG: 5%; Eugênio Lyra, UNEB: 12%; Fidel Castro, UFG: 2%; Elizabeth Teixeira, UEFS: 7,5%; Nilce de Souza Magalhães, UFPR: 21,6%; Direito da Terra, UNIFESSPA: 4%.

Com esse sentimento de coletividade, as universidades e movimentos sociais e sindicais realizaram seminários e encontros envolvendo representações das turmas de Direito do Pronera. Esses espaços de trocas de experiências, que resultam na construção de conhecimentos formais e informais, contribuem para o fortalecimento de sujeitos coletivos de direito.

A título de exemplo, em abril de 2017, foi realizado, na cidade de Goiânia, estado de Goiás, o Encontro Nacional das Turmas de Direito do Pronera. Nessa atividade, reuniram-se os educandos e professores dos cursos de Direito das seis turmas. Uma das conclusões desse encontro nacional foi uma sistematização de onde trabalhavam os egressos da turma de Direito da turma Evandro Lins e Silva, da UFG, e onde estagiavam os educandos das demais turmas. O destaque é que tanto os formados como os demais educandos trabalham ou estagiam em áreas de atuação da questão agrária, cooperativismo/associativismo rural, direitos humanos, conflitos no campo, sindicatos rurais, advocacia popular, dentre outras áreas de atuação.

Considerações finais

A reflexão sobre essas turmas de Direito, a partir do ponto de vista de servidores públicos do Incra, tem como propósito confirmar a posição e compromisso com a tríade de parceria do Pronera e, consequentemente, com o direito à educação do campo.

Portanto, compreendemos que as turmas de Direito representam um dos principais êxitos na luta pelo direito à educação do campo. A luta e resistência dos movimentos sociais e sindicais motivam a concretização dessa conquista, mas também mantêm o ímpeto de ocupação dos espaços acadêmicos e da formação de bacharéis voltados à defesa dos direitos do campo.

Assim, a retórica de que assentados, agricultores familiares, quilombolas, extrativistas e acampados não necessitam ou não são dignos de cursar Direito caiu por terra diante dessas turmas. Os estudantes, com seu empenho e resultados, comprovam que a formação em Direito não só é afeta ao campo, em razão da forte presença de injustiças, como é uma das estratégias mais ousadas no propósito de emancipação e protagonismo dos seus povos no projeto de transformação e reinvenção do mundo.

Referências

ARROYO, M. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

AVRITZER, L. Sociedade Civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 443-464, 2007. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 jul. 2010.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Aprovado curso de Direito para comunidades quilombolas no Piauí*. Brasília, DF, 4 mar. 2016. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/aprovado-curso-de-direito-para-comunidades-quilombolas-no-piaui>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CALDART. R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do campo*: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

COELHO, L. C.; MOREIRA, E. M. Revolta das Amélias: educação jurídica popular para o empoderamento das camponesas do MPA de Tarilândia. In: MOREIRA, E. M. *Educação do campo, práticas pedagógicas e questão agrária*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017. p. 584 -603. (Residência Agrária em Debate, v. 1). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/publicacoes/educa-o-do campo/livro_residencia_agraria_em_debate_-_volume_1_ _educacao_do_campo_praticas_pedagogicas_e_questao_agraria.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CONFLITOS no campo: Brasil 2016. Goiânia: CPT, 2016. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14061-conflitos-no-campo-brasil-2016?Itemid=0>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERREIRA, N. T. *Cidadania*: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIDELES, J. *Turma especial de direito para beneficiários da reforma agrária*: a queda de um latifúndio. 2007. Disponível em: <https://caximgoias.wordpress.com/22/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GOHN, M .da G. *Movimentos sociais no início do Século XXI:* antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

INCRA. *Pronera e Fetaemg firmam parceria para curso de Direito pela UEMG*. Brasília, DF, 7 nov. 2016. Disponível em: <http://www.INCRA.gov.br/noticias/PRONERA-e-fetaemg-firmam-parceria-para-curso-de-direito-pela-uemg>. Acesso em: 21 fev. 2018.

LYRA FILHO, R. *O que é direito*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NA BAHIA, estudantes do Pronera são aprovados na OAB. *Voz do Movimento*. [S.l.], 21 fev. 2018. Disponível em: <http://www.vozdomovimento.org/na-bahia-estudantes-do-PRONERA-sao-aprovados-na-oab>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. *Direito como liberdade*: o direito achado na rua Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SPIESS, M. A. Bacharéis sem-terra! Uma análise da ação civil pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 16, n. 180, p. 70- 8, maio 2016. Especial 15 anos. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/29595/16551>. Acesso em: 20 fev. 2018.

TELLES, V. *Direitos sociais*: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

VUELTA, R. B. *Pelo direito de estudar*: a 1ª turma de direito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Educação no campo: um direito a conquistar

Luiz Bezerra Neto
Maria Cláudia Zaratini Maia

Introdução

Podemos afirmar que, no Brasil, a educação foi historicamente negada à população (BUFFA; NOSELLA, 2001) e, com relação à população que vive e trabalha nos meios rurais, a negação sempre se deu, quer pela falta de oportunidade de acesso à escola, quer pelo conteúdo, dado que o número de anos escolares destinados a essa população sempre foi inferior àqueles destinados aos citadinos.

Foi nesse contexto de negação de direitos aos trabalhadores que os movimentos populares do campo, que se organizavam na luta pela Reforma Agrária, passaram a reivindicar também o direito à educação e a denunciar a situação de precariedade e abandono em que se encontravam as escolas rurais, bem como o descaso e falta de investimentos para a educação da população do campo.

A partir dessa luta, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A criação desse programa pode ser considerada a primeira grande conquista do movimento por uma educação do campo, já que ele desempenha papel relevante para o acesso à educação da população

dos meios rurais, desde a escolarização básica, de jovens e adultos, técnica até o ensino superior. (BEZERRA NETO; SANTOS; BEZERRA, 2016)

O movimento preconiza tanto o direito à educação "no campo" para que a população que reside no meio rural possa estudar no local em que vive, como uma educação "do campo", que defende que a educação seja específica, a partir do lugar dos educandos, com sua participação, vinculada à sua cultura, a fim de que se evite o afastamento do educando de seu lugar de origem. (CALDART et al., 2012)

Nesse sentido, defende-se o ensino voltado para a escola rural, como se o grande problema do país fosse a população do campo. É importante relembrar que, ainda no início da década de 1980, Miguel Arroyo nos chamava a atenção para o fato de que a escola rural é sempre relembrada:

> [...] não tanto quando a agricultura ou pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais. (ARROYO, 1982, p. 2)

Nesse caso, a defesa de uma educação específica voltada para essa população passa a ser feita pelos órgãos governamentais e pela sociedade em geral, que, ao elaborar projetos para a educação rural e para o homem que vive nesse meio, busca apenas resolver os problemas citadinos, por isso, via de regra dá-se muita ênfase:

> [...] à educação adaptada ao meio, ligada à vida, orientada a resolver problemas concretos ou conflitos específicos. Este sentido prático, utilitarista, da educação rural limitou, igualmente *na origem,* todos os projetos oficiais de educação do homem do campo. (ARROYO, 1982, p. 2, grifo nosso)

Além disso, Arroyo (1982, p. 2) havia constatado, através de suas pesquisas, que outra característica presente em relação ao campo era a de que:

> [...] o homem do campo quando é relembrado entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para

> as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc. (ARROYO, 1982, p. 2)

Ao conceber o trabalhador rural como parte de uma população empobrecida, expropriada pelo capital, passa-se à defesa de conteúdos específicos para a educação desse segmento, o que leva a outra importante característica:

> [...] os projetos educacionais elaborados para as áreas [rurais] são sempre propostos como 'específicos' e diferentes dos projetos de educação do homem brasileiro comum. Neste sentido são sempre propostos conteúdos 'adaptados à especificidade da cultura rural'. (ARROYO, 1982, p. 2)

Sendo a educação, de acordo com Saviani (2016, p. 18), "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", a educação específica pode não ser suficiente para que se tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Ainda de acordo com Saviani (2016, p. 43):

> [...] a educação, para a população dos meios rurais tem que tornar acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2016, p. 43)

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que o discurso que defende a especificidade na educação, embora pareça revolucionário e transformador, na verdade, é um discurso reacionário, à medida que propõe que a população da zona rural tenha acesso aos conteúdos que a prenderão naquele local, quando o conhecimento a ser transmitido aos trabalhadores deveria ser aquele que é produzido pela humanidade em geral, em todas as áreas, ou seja, filosofia, linguagens, ciências exatas, artes, humanidades etc.

Não se deve, no entanto, pensar que não há especificidades, dado que, se não devemos ter uma educação com conteúdos específicos para o meio rural – pois, se isso vier a acontecer, estaremos relegando a educação do campo a uma educação de segunda categoria –, temos que entender que essas especificidades aparecem nos tempos escolares, cujo calendário pode e até deve ser diferente do calendário urbano, voltado para os tempos industriais. No campo, devemos considerar os períodos de chuva, tempos de plantio e de colheita. Temos especificidades também na didática, visto que muitos professores trabalham com classes multisseriadas e, principalmente, em escolas unidocentes, o que seria específico do rural.

No campo, principalmente nas escolas unidocentes, o professor é responsável por quase todas as atividades da escola, exercendo um trabalho profundamente solitário, pois ele não tem com quem contar, quer seja o poder público ou outro funcionário que compartilhe com ele as angustias de sua rotina de trabalho.

Até o início deste século, havia uma completa escassez de recursos didáticos, até mesmo o básico. Como os alunos que estudam no campo são provenientes de famílias pobres, muitas vezes, faltavam e, em muitos lugares, ainda continuam a faltar cadernos e lápis para as crianças usarem. Essa situação mudou um pouco a partir da luta dos movimentos sociais, embora não tenha sido completamente resolvida.

De acordo com Hage (2010, p. 27), entre as distintas circunstâncias que envolvem o ensino e a aprendizagem nas classes multisseriadas, sobressaem-se:

> [...] a incerteza das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e insegurança no emprego; as aflições ligadas à disposição do trabalho pedagógico; currículo distante da realidade do trabalho e da vivência do campo; o insucesso escolar e a discrepância idade-série são elevados em face da pouca aplicação escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; problemas pautados à participação da família e da comunidade na escola; a inexistência de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação. (HAGE, 2010, p. 27)

Ainda nessa perspectiva, Gonçalves (2009, p. 49) expressa que: "[...] as classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/vieram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única".

Logo, apesar dos problemas inerentes a essa maneira de organização da escola, não se pode recusar a sua importância política e pedagógica para a educação no espaço rural. Contudo, é corriqueiro atribuir às classes multisseriadas uma série de desvantagens em relação às unisseriadas, considerando que as primeiras teriam um ensino de qualidade inferior, confrontada ao ensino nas classes seriadas. Na multisseriação, cada professor procura encontrar a sua metodologia, técnica e ritmo de ensino. Assim, temos professores que ensinam da pré-escola à quarta série. Nesse caso, há professores que preparam uma atividade/aula para a turma do pré e primeira série, porque têm alunos pequenos e alunos de seis, sete anos e têm que dar atividade para essa turma de segunda e terceira séries etc.

É preciso dizer que não é raro o professor trabalhar com turmas de 40 alunos na sala nas condições de multisseriação. Assim, é importante pensar na formação dos professores, sobretudo na área de fundamentos da educação. Além disso, é fundamental a luta por uma escola única, que não diferencie a escola pública da escola de elite ou a escola do campo da escola urbana. Nesse sentido, é importante lutar por escolas no campo, pois a escola deve ir até a criança e nunca esperar que as crianças saiam à procura de escolas para estudar, como corriqueiramente acontece.

É fundamental, também, compreender que a escola deve ter muitos conteúdos, o que muitos classificam de "conteudista", além de partir da realidade do educando. O problema é que, devido à precária formação dos professores, muitos são incapazes de compreender o significado de classes, do qual devem partir. É preciso que o educando saiba de suas origens na classe trabalhadora, que sua sobrevivência se dá pela venda da força de trabalho. O educando deve entender em que condições se desenvolve a produção e como a venda de força de trabalho se encaixa nesta.

Com relação aos conteúdos, devemos lutar por uma escola que seja única, que deve ser pública e laica. Deve ser uma escola que ensine os conteúdos que

já se tornaram clássicos nas ciências, nas artes, nas linguagens, na filosofia, nos esportes etc., como indicado acima. Sendo uma escola que ensine, ela deve atender a todos com a mesma qualidade, evitando que a classe trabalhadora tenha uma escola de segunda qualidade.

Assim, é importante que a classe trabalhadora domine com a mesma competência todos os conhecimentos que a elite domina e que sequestrou das escolas destinadas à classe trabalhadora, dado que, ao possibilitar o acesso da classe trabalhadora à escola, nossas elites retiraram dela os conteúdos. Por isso, é fundamental que a classe trabalhadora elimine as diferenças entre as escolas de elite e a escola pública, a ela destinada, fazendo com que os alunos da classe trabalhadora tenham acesso ao ensino superior, ensino que ainda hoje está reservado à elite.

Outra característica fundamental da escola do campo é a educação por alternância, que pode se constituir numa boa alternativa para os estudantes quando há a necessidade de conciliar o trabalho produtivo e o acesso à escola. Assim, esse modelo pode contribuir para o desenvolvimento das práticas escolares e produtivas dos alunos, mas não deve, com isso, reduzir a carga horária ou o tempo de aquisição de conteúdos, bem como deixar de se ensinar o que de melhor a humanidade já produziu em todas as suas áreas de conhecimento.

Sem separar teoria e práticas, como tem se tornado comum nos cursos de formação de professores, sobretudo a partir da década de 1980, devemos sempre relacionar práticas e conteúdos, pois não faz sentido falar de uma coisa sem a outra. Nesse aspecto, é preciso entender que, para os professores, em geral, e para o professor que atua no campo, em particular, o compromisso político deve se constituir em componente fundamental da sua competência técnica no campo pedagógico.

É preciso chamar a atenção para a tentativa de nossas elites políticas e sobretudo econômicas, que tentam negar a importância do rural e da população que habita nesse meio, dado que, ao se fazer isso, está se inferindo que essa população não tem importância; e se não tem importância, também não se devem criar políticas específicas para esse meio, nem se estender as políticas do urbano para o povo pobre que aí habita.

Alguns bens que são disponibilizados nas áreas urbanas – tais como: energia elétrica, cabo de fibra ótica, instalação de antenas para captação de sinais de satélites, redes de água e esgoto, asfaltamentos de estradas, postos de saúde, correios, escolas etc. – não são disponibilizados aos moradores do campo ou, se o são, não atendem a todos os seus habitantes. Essa situação decorre de uma opção política de nossas elites, que preferem investir naquilo que dá retorno financeiro, abandonando os investimentos naquilo que atinge a universalização do atendimento ao humano.

Assim, as escolas do campo são afetadas à medida que aquelas existentes não contam com bibliotecas, salas de computação, laboratórios etc. Além disso, como os governantes, sobretudo os mais elitistas, pensam mais na questão econômica do que nas pessoas; há um processo de fechamento de escolas, com as crianças sendo transportadas para escolas urbanas, sobretudo as da periferia, quando a criança deveria ter acesso à escola no local em que habita.

É preciso que se diga que, devido às lutas dos movimentos sociais, houve muitos avanços em termos de formação para os professores do campo na primeira década deste século, sobretudo com a criação das licenciaturas em Educação do Campo, o programa do livro didático para as escolas do campo e a criação da Escola da Terra, com a criação e fortalecimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em que a educação do campo encontrou espaços para imprimir seus debates. Todas essas ações foram bastante significativas e positivas para o desenvolvimento da educação no campo.

Por essa razão, o direito à educação da população do campo deve abranger todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, incluindo todos os cursos da etapa superior da educação; dentre eles, o curso de Direito.

Direito à educação: etapa superior da educação

A parte "ainda não deformada" da Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação enquanto direito humano fundamental de natureza social, como dever do Estado, que deve assegurar a todos o acesso e a permanência,

em igualdade de condições, à educação básica, obrigatória e gratuita, desde a educação infantil até o ensino médio, conforme artigos 205 a 208.

A etapa superior da educação também está garantida como direito na Constituição Federal de 1988, mas, conforme artigo 208, inciso V, o acesso ocorrerá conforme o mérito pessoal: "acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

Ocorre que, como o sistema de ensino é meritocrático e, via de regra, os governantes não se preocupam em ampliar o número de vagas no ensino superior, o acesso a esse nível fica quase restrito àqueles que podem pagar por uma "boa escola" no ensino médio, dado que os vestibulares quase sempre visam captar aquilo que se ensina nessas escolas, ou seja, os exames de seleção são direcionados para que as camadas dirigentes tenham acesso à universidade.

Regra geral, a educação superior é destinada à formação profissional para as diferentes áreas, para a pesquisa científica e criação cultural, imprescindíveis para o aumento do patamar civilizatório da sociedade, na medida em que proporcionam o acesso, nos níveis mais elevados, aos conhecimentos já produzidos pela humanidade.

O acesso ao ensino superior segundo o mérito pessoal por meio de vestibular ou outras formas de seleção similares tem nítido caráter excludente para com aqueles que não tiveram ensino de qualidade na etapa básica da educação, o que pode se configurar como uma reserva de vagas para a elite dirigente. Isso porque a educação básica oferecida à população não é única: enquanto uma minoria pode ter uma preparação específica para o ingresso na universidade por meio do vestibular, estudando em escolas privadas e pagando altas mensalidades, a maioria da população estuda nas escolas públicas, que, salvo raras exceções, não têm estrutura suficiente para preparar os estudantes para os concorridos vestibulares. Apesar de o sistema de cotas, as ações afirmativas e a ampliação de vagas na universidade pública terem melhorado o acesso, ele ainda não é igualitário.

Assim, historicamente, a universidade brasileira sempre esteve reservada às elites, e em pior situação estava a população do campo, já que ter acesso a essa etapa de ensino "era quase impossível", como descreve Bezerra Neto (2013, p. 13):

> Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora no ensino superior era quase impossível, pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias.

Para que a educação escolar, em todas as suas etapas, possa se efetivar como direito, não é admissível que a educação superior continue a ser privilégio somente de uma determinada classe social, excluindo a grande massa da população ou permitindo que ela somente tenha acesso às migalhas, com pequenas inserções decorrentes das fissuras do sistema.

Por essa razão, o avanço do Pronera com a criação de cursos superiores foi tão importante para assegurar o acesso da população do campo a essa etapa do ensino. Conforme dados do relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA) (INEP, 2015, p. 46), já existem 54 cursos de nível superior em convênio com universidades públicas.

Segundo a referida pesquisa, o programa atingiu 164.894 educandos. São jovens e adultos envolvidos nos cursos em diversos níveis e modalidades. A maioria destes jamais teria acesso à educação se o programa não existisse, tendo em vista o quase total abandono em que vivem os sujeitos do campo em relação ao acesso à educação em todos os níveis, especialmente em relação aos ensinos médio e superior. (INEP, 2015, p. 11)

A conquista dos cursos de Direito do Pronera

Especificamente quanto aos cursos de Direito, o cenário que temos quanto à oferta de cursos e perfil socioeconômico dos estudantes foi demonstrado no

último relatório do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), relativo ao último exame realizado no Brasil. (INEP, 2015)

Dos 1.062 cursos de Direito avaliados, 86,9% estão em instituições privadas. Considerando os indicadores da região Sudeste, o número de instituições privadas sobe para 93,2% do total da região. Dos estudantes avaliados no Enade 2015, 109.404 (87,9%) eram oriundos de instituições privadas e 15.047 de instituições públicas. (INEP, 2015, p. 25) Esse dado, por si só, já revela que somente aqueles que puderem pagar mensalidades ou puderam ter acesso a programas sociais poderão estudar.

A maior parte dos cursos das instituições privadas está em faculdades, que, pelo sistema brasileiro de educação superior, não têm obrigação de desenvolver pesquisa, comprometendo a formação geral do estudante. Isso sem falar nos grandes grupos financeiros, que mantêm cursos com mensalidades a preços "módicos" e ensino de qualidade duvidosa.

O perfil socioeconômico dos estudantes avaliados foi o seguinte: 9,2% têm renda mensal familiar de até 1,5 salários mínimos; 19,6% de 1,5 a 3 salários mínimos; 17,1% de 3 a 4,5 salários mínimos; 14,2% de 4,5 a 6 salários mínimos; e 39,9% distribuídos nas faixas de 6 a 10, 10 a 30 ou acima de 30 salários mínimos. (INEP, 2015, p. 121)

Considerando que, na realidade brasileira, metade dos trabalhadores ganha até um salário mínimo (SILVEIRA, 2017), os filhos dos trabalhadores não têm acesso aos cursos de Direito, especialmente se considerarmos os cursos melhores avaliados, que estão em universidades públicas ou em universidades privadas com alta qualificação e preço elevados – 58 cursos avaliados receberam nota 5 e 42 eram de instituições públicas e 16 de instituições privadas. (INEP, 2015)

Nesse cenário é que estão situados os cursos de Direito do Pronera, que possibilitam à população do campo a formação superior de forma gratuita em universidades públicas, sem a necessidade que o estudante se afaste do meio rural em que vive, podendo continuar retirando seus meios de sobrevivência da terra, já que o curso ocorre pela pedagogia da alternância, metodologia em que o estudante alterna períodos de estudo em sua própria comunidade e períodos na universidade.

O primeiro curso de Direito custeado com verbas do Pronera foi criado em convênio com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e implantado em 2006, com uma turma formada em 2012 e início de nova turma no ano de 2016. Posteriormente, em 2013, foi criado em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); no ano de 2014, com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ingresso dos alunos em 2015; e por último, no ano de 2016, iniciou-se o curso de Direito da Terra na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na cidade de Marabá.

Até a presente data, formaram-se duas turmas: a primeira na UFG, no ano de 2012, e a segunda na UNEB, no ano de 2017. A terceira turma a se formar será a da UEFS, com previsão para o ano de 2018.

Todavia, o avanço do Pronera no ensino superior não ocorreu sem resistências, revelando atitudes elitistas e preconceituosas (CALDART, 2008), como, por exemplo, a ação civil pública que o Ministério Público Federal (MPF), em Goiás, ingressou no ano de 2008 contestando a legalidade do curso de Direito do Pronera na UFG sob o argumento que a criação do curso feriria o direito à igualdade.

Percebe-se que a impugnação foi justamente para o curso que deveria ser reservado às elites. Não houve impugnação aos cursos de licenciatura, que já existiam anteriormente, pois, ao lado dos cursos de Engenharia e Medicina, "o curso de Direito faz parte da tríade hegemônica do ensino universitário brasileiro, portanto qualquer tentativa de democratização do acesso ao curso ou de flexibilização curricular, sabia-se, seria fortemente questionada". (STROZAKE; KARLINSKI, 2010, p. 225)

A ação civil pública não obteve êxito, mas a impugnação atrasou e dificultou o início do curso, além de enfraquecer o programa, que não podia abrir outros cursos de Direito enquanto aquele contestado não fosse reconhecido. (MORAIS, 2016; SOUSA, 2012)

O Pronera tem como objetivo "assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação através de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo [...]" (INEP, 2015), mas isso não significa que a população do campo não possa

ter acesso ao conhecimento de áreas que não estão ligadas diretamente ao acesso à terra, mas que ampliam seus conhecimentos, proporcionam acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e, no caso da graduação em Direito, asseguram que essa população seja assessorada e defendida por seus iguais, que conhecem diretamente a vida nos ambientes rurais, de assentamentos, de floresta, de quilombos etc.

A formação em Direito pode servir para instrumentalizar a luta dos movimentos sociais em suas reivindicações, sobretudo na luta por Reforma Agrária, agricultura sustentável em oposição ao agronegócio, direito à educação, saúde e vida digna. Esse conhecimento em Direito é fundamental, já que "[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas". (SAVIANI, 2012, p. 55)

Saviani (2012, p. 55) prossegue:

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às veze, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Assim, os cursos de Direito financiados pelo Pronera estão situados entre aqueles que podem contribuir para formação de profissionais comprometidos com a transformação da realidade social, conscientes das condições históricas e sociais que excluem sua classe social da obtenção de direitos que lhes possam garantir vida digna em uma sociedade mais justa e solidária. Isso porque a grande a maioria dos cursos de Direito não forma profissionais comprometidos com a transformação da realidade social, conforme aponta Mascaro (2013, p. 31): "São multidões de técnicos que a educação jurídica tem formado, mas são poucos os juristas compromissados com a justiça e a transformação das desigualdades de nossa sociedade e de nosso tempo".

Essa formação, na realidade, decorre da própria estrutura da sociedade capitalista e de sua manutenção, já que o "direito tem uma manifestação estrutural

na sociedade e as faculdades de direito, antes de serem formadoras de tal fenômeno são suas reprodutoras". (MASCARO, 2013, p. 33) Por essa razão, fala-se em "crise" da educação jurídica. Não temos espaço, aqui, para aprofundarmos se se trata de uma "crise" ou de um projeto. O fato é que os cursos de Direito, em sua grande maioria, formam apenas técnicos, quando deveriam e poderiam preparar profissionais humanistas, críticos e capazes de efetivar direitos e de concretizar a justiça. (MASCARO, 2013; TAGLIAVINI, 2008, 2013)

Por outro lado, na pequena quantidade de cursos de excelência, só ingressam os estudantes melhor preparados e que tiveram oportunidade de ter ensino básico de excelente qualidade, ou seja, são cursos destinados à elite e que, em sua maioria, formam intelectuais tradicionais destinados a defender somente seus interesses particulares e suas próprias carreiras.

Nesse sentido, os cursos de Direito do Pronera estão entre os cursos que aliam movimentos de juristas, movimentos sociais e classe trabalhadora na busca de uma formação crítica, no sentido da superação da educação jurídica tradicional. Conforme Mascaro (2013, p. 51):

> Se há uma maioria de juristas reproduzindo os horizontes mercantis do consumismo e do prazer hierárquico do poder ensejado pelo direito, há valiosos grupos de juristas que se aliam aos movimentos sociais e aos trabalhadores, no Brasil e no mundo. A postulação de uma educação jurídica crítica tem por horizonte um tipo de jurista que, embora minoritário nos quadros atuais, é possível formar em quantidade maior.

Por essa razão, poderão formar profissionais populares, aptos a concretizar direitos e facilitar o acesso à justiça da população do campo, já que esses profissionais são escassos na sociedade, apesar da existência de grande número de advogados e outros profissionais graduados em Direito. Sobre a escassez de advogados populares, explica Morais (2011, p. 65): "[...] é importante notar um 'não-lugar' dos profissionais da advocacia popular, que acumulam dezenas de processos por conta das demandas dos movimentos sociais, dos quais não tem como dar conta satisfatoriamente".

No mesmo sentido, Strozake e Karlinski dizem (2010, p. 232):

> No que se refere especificamente à área de Direito, acreditamos que esse conhecimento adquirido nos possibilitará dominar e exercer melhor os direitos e deveres assegurados em lei aos camponeses – que são conquistas das lutas da classe trabalhadora e não benesses concedidas pela classe dominante. Da mesma forma, acreditamos que o campo jurídico é um dos principais cenários em que se determina o avanço ou o retrocesso do processo de Reforma Agrária.

Essa realidade está retratada nas entrevistas realizadas com sete estudantes da atual turma do curso de Direito do Pronera na UEFS, na turma Elizabeth Teixeira, realizadas em pesquisa ainda em andamento. Os estudantes foram unânimes em afirmar que há necessidade de profissionais do Direito para atuar junto à população do campo, como advogados populares, capazes de responder às demandas de suas comunidades de origem e dos movimentos sociais dos quais fazem parte, e que todos têm desejo de atuar nesse sentido após formados.[1]

Considerações finais

O direito à educação no campo é um direito em construção a ser conquistado pela classe trabalhadora do campo, que, historicamente, esteve em condição de maior vulnerabilidade social que a população das cidades. Nesse sentido, o Pronera, como política pública específica para a população do campo, contribuiu e ainda contribui para o avanço da escolarização e acesso ao conhecimento dos povos que vivem no meio rural.

A criação dos cursos de Direito do Pronera foi fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, um direito nascido de "baixo para cima", que, como política pública/estatal, depende de recursos públicos para sua manutenção e continuidade. Como não há direitos conquistados, e sim luta por direitos, a existência e permanência de referidos cursos será um desafio a

1 Os autores são, respectivamente, orientador e orientanda de pesquisa sobre os cursos de Direito do Pronera, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar. A pesquisa ainda não está concluída, mas algumas entrevistas com egressos e estudantes já foram realizadas.

ser enfrentado diante de um cenário político de retrocessos de direitos sociais e corte de gastos públicos.[2]

O que se espera para o futuro é que, de política pública, o Pronera possa ser política de Estado, que o direito à educação seja finalmente estendido a toda população, que a universidade seja de fato pública e que o povo tenha acesso a ela, em uma sociedade com outra forma de organização social.

Referências

ARROYO. M. G. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.

BEZERRA NETO, L. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a Universidade: educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C. dos S.; LEITE NETO, J. (Org.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 13-64.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F. R. dos.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para populações rurais. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada*: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). *Educação do campo*: campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão

2 Ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/10/24/cortes-no-INCRA-prejudicam-desenvolvimento-no-campo-dizem-especialistas>.

Popular, 2012.

GONÇALVES, G. B. *Programa escola ativa*: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, S. M. Escolas multisseriadas. In: OLIVEIRA, D. N.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Coord.). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

INCRA. *TRF reconhece regularidade do curso especial de direito para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares*. Brasília, DF, 24 ago. 2012. Disponível em: <http://www.INCRA.gov.br/tribunal-regional-federal-da-primeira-regiao-reconhece-regularidade-do-curso-especial-de-direito-para-beneficiarios-da-reforma-agraria-e-agricultores-familiares>. Acesso em: 5 fev. 2018.

INEP. Diretoria de Avaliação de Ensino Superior. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes*: relatório síntese de área - Direito. Brasília, DF, 2015.

MASCARO, A. Le. Sobre a educação jurídica. In: TAGLIAVINI, J. V.; SANTOS, J. L. dos (Coord.). *Educação jurídica em questão*: desafios e perspectivas a partir das avaliações. São Paulo: OAB-Ed. Autor, 2013. p. 31-60.

MORAIS, H. B. Breves apontamentos sobre uma turma de educação jurídica do campo e sua legalidade: o caso da turma Evandro Lins e Silva da UFG. In: RIBEIRO, H. B. et al. (Org.). *Acesso à terra e direitos humanos*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 193-217.

MORAIS, H. B. *A dialética entre a educação jurídica e educação do campo*: a experiência da turma "Evandro Lins e Silva" da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4371>. Acesso em: 2 ago. 2015.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos.; BEZERRA, M. C. dos S. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no Campo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-44.

SILVEIRA, D. Metade dos trabalhadores brasileiros tem renda menor que o

salário mínimo, aponta IBGE. *G1*, Rio de Janeiro, 29 nov. 2017. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/metade-dos-trabalhadores-brasileiros-tem-renda-menor-que-o-salario-minimo-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOUSA, R. C. de. *O direito achado no campo*: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da turma Evandro Lins e Silva. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13940/1/2012_RanielleCarolineSousa.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

STROZAKE, J. KARLINSKI, E. A universidade e o ensino do Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. (Org.). *Memória e história do PRONERA*: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 223-235.

TAGLIAVINI, J. V. *Aprender e ensinar direito*: para além do direito que se ensina errado. São Carlos: Edição do Autor, 2013.

TAGLIAVINI, J. V. *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito:* uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

A construção da turma Direito da Terra na UNIFESSPA

Jorge Luis Ribeiro dos Santos

Introdução

O projeto de criação da turma especial de bacharelado em Direito na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) significou uma construção coletiva e nova por pressupor mudanças metodológicas que contemplam a diversidade de sujeitos e de realidades com promessa de desafios e de rupturas. Construir um projeto dessa envergadura significa refletir a qualidade de cidadãos que queremos formar, os saberes que se pretende priorizar e que tipo de sociedade se almeja, articulado aos interesses e às necessidades da região, das realidades de inserção e dos processos transformadores dessa realidade.

Atentos às demandas sociais e às recentes discussões estabelecidas com os movimentos sociais campesinos do sul e sudeste do Pará, a proposta de criação da turma para beneficiários da Reforma Agrária, em convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), denominada Direito da Terra, foi gestada há mais dez anos. Sua construção aconteceu e acontece no decorrer de reuniões de professores, alunos, técnicos e representantes dos movimentos sociais do campo, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Sindical Rural, Movimento dos Atingidos por

Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Marabá e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Há, por parte dos atores envolvidos, o reconhecimento da realidade agrária do sul e sudeste do Pará e da Amazônia, onde os conflitos agrários são presentes e latentes, os direitos humanos reclamam cumprimento e visibilidade e os direitos socioambientais estão por se construir, dentre outros conflitos de natureza sociojurídica, os quais demandam aberturas epistemológicas para a diversidade e construções coletivas de novos saberes, capazes de transformações sociais significativas nesses contextos, na instrumentalização do direito emancipatório pelos agentes e operadores do Direito. Outro impulsionador de tais perspectivas é o fato de que uma das maiores críticas dos movimentos sociais organizados com relação aos cursos de Direito no Brasil – e especificamente ao curso tradicional da UNIFESSPA – é o distanciamento das condições objetivas da sociedade, notadamente dos conflitos sociojurídicos do campo.

O projeto Direito da Terra, desenvolvido no Instituto de Estudos em Direito e Sociedade (Ieds) e na Faculdade de Direito (Fadir), foi gestado segundo uma concepção emancipatória do Direito, da qual nos fala Santos (2003). Essa foi originalmente a concepção do projeto do curso de Direito, a qual foi inspirada em perspectivas emancipatórias e pressupõe uma emancipação que se origina de correntes contra-hegemônicas de construir justiças, igualdades e reconhecimentos de outras epistemologias.

Santos afirma que o Direito deve ser contra-hegemônico e tradutor da justiça social para os grupos historicamente subordinados ou invisibilizados. O autor reflete sobre a contra-hegemonia que nasce de grupos e de lutas emergentes, no cenário local e translocal, que rompem com os paradigmas positivistas. Para ele, há a necessidade da "revolução democrática da justiça" diante da exaustão paradigmática do Direito (SANTOS, 2007), o que significaria a reinvenção da emancipação. Em similar sentido, Wolkmer (1994, 1995) afirma que o Direito no Brasil não responde às expectativas dos grupos emergentes, os quais são os protagonistas do novo Direito na luta dos movimentos sociais contra a pretensão jurídico-monista do Estado. Lyra Filho (1995), por sua vez, concebe o Direito nascido na dialética social dos conflitos e critica o positivismo enquanto forma de Direito instrumentalizado pelos dominadores.

Esses autores inspiram a necessidade da práxis jurídica de refazer o movimento crítico no ensino e prática jurídica. Esse é o desafio posto na proposta do curso Direito da Terra, o desafio de transformação da sociedade e, mais especificamente, da população campesina. Por ter sido construído coletivamente, é essa a concepção do curso e das organizações sociais envolvidas que o construíram e constroem. O presente trabalho visa traçar aspectos da trajetória dessa construção.

Do Direito ao Direito da Terra

Com a promulgação da Lei nº 12.824/2013, que criou a UNIFESSPA,[1] o ensino superior no Sul e Sudeste ganha autonomia e tem pela frente o desafio de constituir-se, a partir de matrizes próprias das demandas locais, em um contexto de fronteira e dos conflitos históricos de que a região é palco. Construir e consolidar espaços de construção da cidadania, da diversidade efetiva, da instrumentalização dos direitos humanos e justiça com equidade social são parâmetros que devem corporificar o marco institucional da UNIFESSPA. O diálogo com a sociedade e com os movimentos sociais organizados de luta pela Reforma Agrária tem espaço privilegiado no *campus* de Marabá a partir da interação de pesquisa, ensino e extensão, que transversalizam questões agrárias. As experiências construídas dentro dessa parceria entre movimentos sociais do campo e universidade extrapolaram projetos pontuais e específicos e ajudaram a provocar o debate sobre os moldes da educação construída e vivenciada pelos sujeitos do campo. Como resultado dessa relação, foram realizados diversos cursos formais – da alfabetização a cursos de pós-graduação, de 1999 aos dias atuais – voltados para o público específico de assentados da Reforma Agrária, a despeito da resistência e descrédito de setores conservadores dentro e fora da academia.

A proposta de turmas diferenciadas com demandas específicas nos moldes do Pronera, agora na área jurídica, é um desafio que se coloca. O objetivo é possibilitar o acúmulo de experiências, produção acadêmica e formação

---

1 Através da Lei nº 12.824, em 5 de junho de 2013, foi criada a UNIFESSPA por desmembramento da UFPA.

de protagonistas locais inseridos nessa realidade da luta pelo direito à terra, para nela produzir e reproduzir a cidadania e buscar novas metodologias de ensinar e aprender Direito.

A luta pela posse e propriedade da terra é uma constante no contexto local e contamina, de modo conflitivo e positivo, as concepções acadêmicas sobre o papel da UNIFESSPA nessa realidade, o que estimula as produções científicas, o interesse pela investigação do tema em todas as vertentes jurídicas, notadamente aquelas voltadas para os direitos humanos à terra, os conflitos fundiários, a criminalidade no campo, a cidadania e a produção sustentável.

O projeto se construiu segundo a filosofia metodológica do Pronera, estabelecida e apropriada para a educação de camponeses(as), principalmente no que diz respeito ao procedimento didático-metodológico da pedagogia da alternância, no sentido da crítica às tendências tecnicistas e conservadoras que primam pela transmissão mecânica e puramente técnica do Direito legalista e positivista.

O formato metodológico do ensino atende aos requisitos da educação diferenciada e se constitui em ação afirmativa dada a peculiaridade de atendimento ao grupo camponês. A pedagogia da alternância possibilita relações dialógicas entre docentes, discentes e atores locais entre dois tempos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), os quais dialeticamente visam a produção e construção de conhecimentos práticos e teóricos enriquecidos pela experiência institucional (teoria) em interlocução com a experiência local comunitária (prática), na síntese da alternância, num movimento que vai da prática à teoria. O propósito da criação da turma Direito da Terra não foge aos objetivos presentes no projeto de criação das primeiras turmas nessa modalidade, com consciência crítica e conhecimento técnico aplicáveis à realidade dos(as) trabalhadores(as) assentados(as), quer seja na garantia de direitos humanos e fundamentais, na solução pacífica de conflitos ou no desenvolvimento de suas instâncias produtivas, nas concepções socioambientais sustentáveis, no sentido de proporcionar a inclusão dos(as) trabalhadores(as) no meio jurídico e até da representatividade pública que a formação jurídica poderá proporcionar. (STROZAKE; KARLINSKI, 2010)

Dentro desse propósito, a construção da turma de bacharéis em Direito visa propiciar o conhecimento que possibilitará dominar e exercer melhor os direitos e deveres assegurados por lei aos camponeses, que são conquistas das lutas da classe trabalhadora, pois o campo jurídico é um dos principais cenários em que se determina o avanço ou o retrocesso do processo de Reforma Agrária. A Reforma Agrária vai além da distribuição de terra aos camponeses que não as possuem. O curso de graduação em Direito para beneficiários da Reforma Agrária preenche o objetivo de se apropriar do conhecimento que, tradicionalmente, é negado à classe trabalhadora. O que se espera é que o conhecimento adquirido possibilite a ela dominar e exercer os direitos e deveres assegurados por lei de forma que os movimentos rompam barreiras e conquistem conhecimentos com os quais poderão fazer valer sua vontade. Por fim, a experiência de formação jurídica para trabalhadores(as) rurais os(as) ajudará a participar de forma ativa e qualificada nas disputas políticas e jurídicas da sociedade. (STROZAKE; KARLINSKI, 2010)

O contexto local e regional da turma

O curso de Direito de Marabá está inserido em uma região que se pode afirmar como integrante da chamada "área de fronteira agrícola" ou de expansão agro e hidromineral. Com o fluxo migratório intenso gerado pelos impactos econômicos a partir do final dos anos 1960 – abertura de estradas, ferrovia Carajás, Hidrelétrica de Tucuruí, mineração de ouro e minério de Ferro em Carajás etc. –, o mercado imobiliário rural supervalorizado provoca conflitos no campo, enquanto ocupações massivas de terra são a via possível de efetivação da Reforma Agrária, de forma a pressionar as desapropriações de fazendas improdutivas e latifúndios que não cumprem a função social da propriedade rural. (GUERRA, 2001) Esse movimento gera prisões, centenas de ações reintegratórias, processos criminais e criminalização de lideranças Sem Terra, ameaças, despejos forçados e, não raro, mortes. A pistolagem

urbana e rural é recorrente na região.[2] Contudo, há um contingente significativo de famílias assentadas – mais de 66 mil, segundo o Incra – que continuam na luta pelos direitos básicos, notadamente a educação superior de seus(suas) filhos(as) como forma de capacitar as futuras e presentes gerações para os desafios da produção, da qualificação e para além da mera subsistência ou da conquista da terra.

Os direitos fundamentais da população, principalmente a camponesa, são recorrentemente violados, sobretudo no sentido das poucas oportunidades de qualificação e formação acadêmico-profissional. Esse segmento da população necessita ser parte ativa dos processos de formação universitária como forma de mudança de paradigmas social e historicamente arraigados de exclusão naturalizada das classes populares, principalmente do campo, por parte da academia. Se considerarmos que cursos como o Direito, a Medicina e as Engenharias são historicamente "reservados" às elites, muito mais se justifica a necessidade de incluir a demanda camponesa nos cursos de graduação nessas áreas e, em particular, no Direito, em contextos jurídico-sociais tão complexos e conflitivos como são o sul e o sudeste do Pará e onde os conflitos por terra são parte intrínseca da dinâmica territorial amazônica.

A ocupação da Amazônia brasileira, a partir de meados dos anos 1960, se deu em várias frentes e desestruturou as organizações sociais e produtivas existentes. A região era, em parte, ocupada por famílias de camponeses e indígenas que tiveram suas terras invadidas por tratores e gado. O "progresso" veio com as rodovias e com núcleos urbanos caóticos que se formaram em um curto espaço de tempo, por uma população composta de lavradores sem terra, posseiros, garimpeiros, madeireiros, pequenos comerciantes, empreiteiros, empresários e pistoleiros. Tudo isso transformou a região em uma área de constantes conflitos – principalmente motivados pela disputa por terra –, que vitimaram centenas de pessoas nas últimas décadas. Dentre as mudanças, destacam-se a descoberta de jazidas minerais na Serra dos Carajás e a intensa

2 Marabá foi considerada a terceira cidade com maiores taxas de homicídio do Brasil em 2011 e a segunda entre as cidades brasileiras onde os jovens estão mais expostos à criminalidade, segundo o Ministério da Justiça e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2010.

migração e apropriação de milhares de hectares de terra por fazendeiros. (EMMI, 1988; GUERRA, 2001)

O panorama dessa região amazônica revela a necessidade de um curso de Direito para formar profissionais aptos a atuar nesse cenário de tantas desigualdades sociais, em que os atores carecem de acesso à justiça e aos direitos fundamentais que garantam uma vida digna à população e o exercício da cidadania. Por esse motivo, o curso tem como objetivo maior a formação voltada para a melhoria da qualidade de vida em todas as suas formas, bem como para a formação de um profissional que busque contribuir com o desenvolvimento do exercício da cidadania na diversidade amazônica. O projeto em curso pretende formar bacharéis em Direito numa perspectiva crítica construtora de uma nova práxis jurídica sedimentada na realidade social, aptos ao exercício da cidadania, da ética, dos direitos humanos e dos direitos e garantias fundamentais, capacitados profissionalmente para atuar nos diversos campos do saber jurídico, sem olvidar dos compromissos com a identidade, as lutas e os históricos camponeses. (FON; STROZAKE, 2012)

Estruturação curricular e diretrizes

As disciplinas que compõem os diversos eixos estão agrupadas em blocos, por semestres. Cada bloco de disciplinas corresponde a um semestre letivo. As atividades curriculares estão elencadas de forma a possibilitar uma apreensão dos fenômenos da ciência jurídica, de maneira que os eixos interligados de formação nortearão as pesquisas e produções de campo no TC.[3]

O projeto da turma Direito da Terra tem como princípio norteador a função social e emancipatória como pilares básicos do processo de ensino-aprendizagem. Seu fim maior deve ser o desenvolvimento dos grupos sociais vulneráveis, como são os(as) camponeses(as), por meio do aperfeiçoamento profissional dos operadores do Direito, buscando desenvolver neles

3 Os eixos são: Reflexão: sociedade e Direito; Garantias e direitos fundamentais; Cidadania e direitos de interesse social; Direitos públicos e sociais; Ética e meio ambiente; Direitos coletivos e seguridade social; Direitos transindividuais, pluralismo jurídico e pesquisa; Pesquisa e conhecimento jurídico.

o compromisso com a justiça social em qualquer ramo do Direito em que atuem. A turma Direito da Terra assume o papel de formar sujeitos tanto tecnicamente quanto política e socialmente. Esse parâmetro ético-social da turma, centrado na emancipação da sociedade menos favorecida, o levará a extrapolar os limites da universidade e estreitar laços interativos com a comunidade regional, de forma a compreender suas necessidades para contribuir e promover o seu desenvolvimento e a efetividade dos direitos fundamentais.

Para isso, a forma metodológica da pedagogia da alternância[4] inscreve-se como eixo diferenciador em relação aos cursos tradicionais. Segundo Teixeira, Bernartti e Trindade (2008), a pedagogia da alternância tem papel fundamental, pois se coaduna com a realidade de fixação, inserção e reprodução de conhecimentos em espaços alternados de ensino-aprendizagem: o campo e a universidade. Trata-se de um desafio para o ensino tradicional confrontar-se com uma experiência nova de dizer o Direito, compartilhando teoria e a prática, transformando o que se reproduziu hegemonicamente, até hoje, nos limites dos muros institucionais.[5] A forma de alternância em

---

4 "A pedagogia de alternância intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo para diminuir a evasão escolar em áreas rurais". (RODRIGUES, 2012)

5 A pedagogia da alternância foi um modo de pensar a escola, elaborada por camponeses da França, em 1935. (RODRIGUES, 2012) A proposta consiste "numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional". Atribui-se aos jesuítas a iniciativa pedagógica da alternância no Brasil, em 1969, no Espírito Santo. Na percepção dos idealizadores do método, "a vida no campo também ensina". (RODRIGUES, 2012) Com esse preceito básico, é uma proposta para as áreas rurais, mesclando períodos em regime de internato na escola com outros em casa. A proposta foi acolhida por associações comunitárias e aplicada nas escolas ao longo de 30 anos. Atualmente, a pedagogia da alternância já conta com o acolhimento do Ministério da Educação (MEC). Essa opção pedagógica, em relação ao bacharelado em Direito, já foi testada e aprovada em experiências, a exemplo da UFG (ACYPRESTE, 2012), da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia (UEFS), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador, e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A alternância é um recurso que garante o cumprimento da carga horária do curso e potencializa e reconhece os tempos e espaços diferentes que propiciam diferentes saberes que se relacionam entre si, além de coadunar com princípios fundantes da educação do campo, os quais se baseiam metodologicamente na alternância entre dois tempos de ensino-aprendizagem intrinsecamente complementares entre si, o TU e o TC.

termos metodológicos é extraída da interpretação do artigo 7º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002.[6]

O TU, conforme consta no projeto que institui a turma Direito da Terra na UNIFESSPA em 2015, se constitui de convivência dos(as) estudantes com os(as) professores(as) responsáveis por orientá-los(as). O TC é o período em que os(as) estudantes, ao retornarem para suas respectivas comunidade, desenvolvem atividades planejadas pelos(as) professores(as) relacionadas aos componentes curriculares do semestre, estabelecendo o diálogo entre os conteúdos teóricos examinados no período presencial (TU) e as atividades vivenciadas pelos(as) discentes no cotidiano de suas comunidades (TC), de forma que 70% da carga horária das disciplinas correspondem ao TU e 30% correspondem ao TC, distribuídas de maneira em que o TU constitui a primeira parte e o TC o segundo momento. Ao final, os dois culminarão com o instante de socialização das atividades práticas em um seminário de culminância. No TC, os(as) discentes buscam compreender os problemas de seu povo, de sua comunidade, e, sob orientação e acompanhamento dos(as) docentes, realizam pesquisas de campo, cursos de formação jurídica-popular para lideranças e trabalhadores(as) em suas comunidades, dentre outras atividades.

Não se trata de um curso totalmente presencial nos modelos convencionais, mas visa possibilidades de ampliação dos campos e concepções didáticas, além de um mecanismo de garantia para o(a) trabalhador(a) do campo ao acesso à escola sem abandonar o trabalho da produção, a sua comunidade ou sua organização ou movimento, pois, no TC, existe a extensão de atividades

6 "Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. § 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem". (BRASIL, 2002)

acadêmicas, assim como atividades de investigação acadêmica. E de forma retroalimentada, os conflitos e as demandas jurídicas das comunidades (assentamentos) poderão ser objetos de ações pedagógicas, extensionistas e de análise na academia.

O planejamento das atividades referentes ao TC é realizado com os(as) docentes, representantes discentes e com a coordenação geral e pedagógica e constitui-se de um conjunto de atividades extensionistas e de investigação nas organizações sociais camponesas, nas Organizações Não Governamentais (ONGs), nas associações e cooperativas, sindicatos, como em órgãos judiciais e administrativos, e tais ações são conjugadas com a geração de pesquisa acadêmica. Os eixos de interesse dispostos em semestres, segundo as temáticas que tranversalizam as disciplinas, serão temas norteadores das atividades no TC, visando o instante de socialização das produções do TC, concretizados no seminário de culminância. O seminário é um importante mecanismo para interlocução de atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão, bem como a interação entre TU e TC, visto que nele ocorre a socialização do saber acadêmico construído com as comunidades assentadas por meio da apresentação dos trabalhos realizados nas comunidades, palestras, seminários, minicursos, oficinas e outras atividades que serão realizadas por docentes, discentes e técnicos empenhados no trabalho.

O Direito da Terra em curso

Pelas especificidades da região amazônica, com grandes tensões nas áreas de Reforma Agrária, conflitos fundiários, degradação da flora e fauna, presença quilombola, unidades de conservação, terras indígenas, projetos minerários e hidrelétricos, dentre outros problemas advindos do avanço da fronteira agrícola, pecuária e minerária, o curso Direito da Terra precisa ter um olhar e diretrizes específicas para a região e construir sentidos para a fixação dos egressos na região e nos contextos locais com os quais, espera-se, irá interagir.

O processo seletivo especial de ingresso contou com três etapas: prova escrita, seguindo os conteúdos matriciais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), redação e entrevista. Foram mais de 2 mil candidatos inscritos

em todo o Brasil, mas com imensa maioria do Norte e Nordeste. Trezentos candidatos foram selecionados para a etapa final da entrevista. A entrevista constituiu-se como importante elemento avaliativo, segundo o perfil para ingresso estabelecido nos objetivos do curso, para finalmente selecionar-se os 50 aprovados e habilitados à turma.

Dados da turma[7] informam que 98% vêm do estado do Pará, sendo 11% do Maranhão, 3% de Tocantins e 3% do Mato Grosso. Portanto, temos uma presença maciça de estudantes oriundos da Amazônia. Em relação à faixa etária, a maioria é de jovens, sendo 58% com idade entre 18 a 25 anos e 40% entre 25 a 40 anos, sendo que 38,8% da turma se declaram negros. Indagados sobre a atividade econômica familiar, os dados mostram a prevalência da agricultura familiar com 71% agricultura, 12% pecuária, 5% extrativismo e 10% outras. A escolaridade da família é outro fator que surpreende, pela baixa escolaridade dos pais. Os dados revelam que 74% dos pais não concluíram o ensino fundamental. Em 74% das famílias, nenhum dos membros possui escolaridade superior, 23% dos pais não foram alfabetizados, número que quase se equipara às mães, já que 25% das mães não foram alfabetizadas. A renda familiar de 80% dos entrevistados é de até dois salários mínimos; em 12%, varia de dois a três salários mínimos; e 0% acima de três salários mínimos.

A renda familiar, conjugada a outros dados levantados, sinaliza que a iniciativa é necessária e positiva no que diz respeito ao histórico de origem regional, ao atendimento a uma demanda por formação em grau superior de ensino – em especial, em Direito – e à situação econômica das famílias dos estudantes, uma vez comprovado que a maioria provém de famílias de baixa renda. Nesse sentido, a iniciativa se firma dentro das políticas públicas de inclusão, das ações afirmativas, segundo o princípio da justiça social, do combate à desigualdade de oportunidade, com fulcro no tratamento dos desiguais, na medida da sua desigualdade, para que sobre eles não se tenha continuidade do processo de injustiças históricas, sociais, geográficas e econômicas.

Hoje, a turma já está em sala, mas as resistências foram grandes. A primeira foi aprovar no âmbito interno a proposta, que tramitou por cerca de

7 Os dados foram compilados a partir de um questionário quantitativo *on-line* submetido à turma.

dois anos. Em segundo lugar, houve uma representação anônima na ouvidoria da UNIFESSPA "denunciando" a ilegalidade do curso e do processo seletivo. Outras "denúncias" anônimas também questionaram o processo seletivo e a implantação da proposta. Hoje, a coordenação do curso responde a duas denúncias sigilosas no Ministério Público Federal (MPF) e a uma sindicância na universidade – derivada de uma denúncia na Controladoria Geral da União (CGU). São ainda comuns os ataques anônimos ou sigilosos ao projeto da turma. A todas as investidas contrárias e deslegitimadoras à proposta, respondemos. A maioria foi arquivada; outras ainda tramitam. O teor das denúncias denota que a resistência e os ataques partem de setores internos à instituição, os quais não comungam com os ideais das ações afirmativas nem com a luta e resistência camponesa.

As experiências do TC

Os grupos de discentes foram reunidos por afinidade geográfica e distribuídos em cinco polos para orientação *in loco* no TC por um(a) professor(a). O TC é formado ao final de cada semestre letivo, o que equivale a 30% da carga horária restante do semestre, o que significa que há cerca de 30 dias para pesquisa, elaboração de trabalho de campo, escrita, orientação e seminário de culminância. Os temas – obedecidos os eixos temáticos curriculares – e produto final de cada TC são escolhidos e debatidos em reunião do colegiado da turma.[8] Cada professor(a) se desloca para um assentamento previamente escolhido naquela área para orientar os grupos presencialmente. O TC é precedido de uma oficina preparatória do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido segundo a temática escolhida dentro do eixo curricular.

O primeiro TC realizado teve como temática "A luta pela conquista da terra", gerando 50 relatórios de campo, os quais foram socializados em seminário em que cada discente apresentou o seu relatório de pesquisa. Esse trabalho possibilitou traçar uma radiografia das comunidades da turma, sua geografia, histórias, lutas, desafios e problemas, assim como o histórico da

8 O colegiado da turma tem formação paritária entre coordenação geral, coordenação pedagógica, docentes, representante discente, do Incra e dos movimentos sociais (MST, MAB, CPT).

conquista da terra. Os trabalhos foram arquivados digitalmente e servirão como base investigativa para os TC subsequentes.

Nesse primeiro TC, coube o levantamento de aspectos gerais da comunidade, no qual os elementos e dados levantados subsidiarão o segundo TC. O primeiro, dentro do eixo "Sociedade e Direito", teve o objetivo geral de conhecer e sistematizar a história da conquista do direito à terra e problematizar a relação entre sociedade, Direito e Estado nesse contexto de luta, Além disso, objetivou exercitar a aplicação de métodos e técnicas de pesquisa para o domínio dos processos de elaboração de trabalhos acadêmicos e elaborar um relatório a partir da experiência da comunidade de cada discente.

A preparação prévia de trabalho deu-se com oficina de pesquisa e abordagem de campo, metodologia e regras de trabalho acadêmico para a construção da pesquisa documental, observação participante – entrevistas, conversas informais, caderno de campo, croqui, fotos etc. –, de forma orientada por um docente por polo.

Os discentes seguiram um roteiro construído na oficina preparatória, a partir do qual investigariam a comunidade segundo questões centrais, como: espaços físicos e geográficos do território; aspectos históricos; aspectos da luta social e conquista pela terra; luta pelo acesso e pela permanência na terra e aos direitos; aspectos jurídicos, legais presentes na comunidade. Essas questões desdobraram-se: identificação da localidade pesquisada; origem da comunidade; descrição do processo de luta pela terra até sua legalização; o processo inicial de luta; descrição do processo de consolidação do acesso à terra; narração dos passos rumo à constituição ou formação da comunidade e reações aos processos de ocupação; formação social e étnica da comunidade; a origem, o fazer e o viver das famílias; diversidade de acesso à terra e uso do território pelas famílias e comunidade; trabalho e sustento; relação da comunidade com o mercado e o capital; organização dos grupos; infraestrutura; direitos; presença do Estado; normas que permeiam as relações na comunidade; e levantamento de ações judiciais na comunidade.

No segundo TC, deu-se continuidade à pesquisa iniciada no primeiro semestre letivo e foi integrado o eixo temático "Direitos e garantias fundamentais". Teve como objetivo a caracterização dos principais direitos conquistados

pela comunidade ao longo da sua trajetória e a investigação sobre os direitos que estão sendo violados e/ou negados, como também destacar as principais reivindicações apresentadas pela comunidade, visando a efetivação de direitos. Os alunos realizaram uma pesquisa de campo utilizando diversas técnicas metodológicas, como: observação *in loco* de processos coletivos como reuniões, mobilizações, formações; pesquisa documental; entrevista com pessoas que são referências da comunidade, como moradores antigos, lideranças, pessoas que estão atuando diretamente na realização/oferta do Direito; além de outras possibilidades, como registro fotográfico. Em sequência, os(as) alunos(as) produziram um relatório descritivo analítico da pesquisa. A sistematização e análise dos dados para produção do relatório levaram em consideração todos os produtos e registros – impresso e fotográfico – da pesquisa, além das leituras feitas durante o TU, obrigando os(as) alunos(as) a retomar leituras realizadas no TU para subsidiar a análise do material do TC. Os(as) discentes foram orientados(as) presencial e virtualmente pelos respectivos docentes agrupados nos polos. Após a realização do TC, todos os relatórios foram socializados com a comunidade acadêmica no seminário de culminância. De igual forma, os trabalhos desse TC foram arquivados em formato digital para serem utilizados como base investigativa nos TC subsequentes, além de servirem para que os professores do bloco seguinte planejem suas aulas. Dessa forma, seguiu-se o movimento que a pedagogia da alternância requer, que é partir da prática para a subsidiar a teoria.

O terceiro TC também integra o eixo temático "Direitos e garantias fundamentais". Parte-se da concepção que os conhecimentos adquiridos e produzidos no TC devem estar em constante diálogo com a realidade dos educandos, de maneira que esse conhecimento sirva de impulso para o desenvolvimento profissional e crítico e que permita ao aprendiz uma atuação capaz de não apenas interpretar a realidade, mas também intervir nela de maneira criteriosa e comprometida com as necessidades de sua comunidade. Esse TC foi pensado e desenvolvido com o objetivo de que o discente se debruçasse sobre os fenômenos relatados no segundo TC, refletindo, interpretando e relacionando as violações de direitos detectadas com as mudanças sociais, políticas

e culturais de seu tempo e território. O produto dessa reflexão foi um artigo científico.

Para a construção do terceiro TC, também foi realizada uma oficina preparatória. As orientações dos artigos foram realizadas pelos(as) docentes em cada polo. Os(as) discentes encaminharam para os(as) orientadores(as) uma versão preliminar do artigo, a fim de que as orientações fossem melhor aproveitadas. Como culminância desse terceiro TC, foi realizado um seminário sobre direitos fundamentais e advocacia popular, no final do segundo semestre de 2017, para socialização dos trabalhos desenvolvidos pela turma. Os artigos científicos foram apresentados em forma de comunicação oral, distribuídos em Grupos de Trabalho (GT) de acordo com suas inter-relações com as temáticas dos grupos. Os GT tiveram as seguintes temáticas: Direitos fundamentais: terra e territórios; Direitos fundamentais: educação e saúde; Direitos fundamentais: agricultura familiar e agroextrativismo; Direitos básicos: juventude, moradia e lazer; Violação dos direitos na comunidade; Direitos violados, Reforma Agrária e sustentabilidade dos assentamentos; Enfrentamentos das comunidades frente à omissão do Estado. O seminário também contou com palestrantes convidados, com a presença de representantes dos movimentos sociais ligados às comunidades pesquisadas e, consequentemente, à turma.

O quarto TC, em março de 2018, encontra-se ainda em andamento e tem como objetivo pesquisar individualmente um processo judicial coletivo vivenciado pela comunidade, assentamento, e extrair da pesquisa um relatório acadêmico. Alguns requisitos foram discutidos na oficina preparatória, como: o processo deve se referir a uma questão vivenciada pela comunidade ou que tenha relações com ela; deve ser coletivo ou com conotações e consequências ou causas coletivas; deve ter relação com a luta pela terra, meio ambiente, direitos humanos e coletivos.

Os(as) discentes já estão no quarto período. Entendeu-se, portanto, que já estão aptos a analisar processos judiciais, mesmo sem o domínio de alguns conteúdos processuais com os quais ainda não trabalharam em aula. Para isso, contam com as orientações dos(as) professores(as) nos respectivos polos. Os processos judiciais poderiam ser das mais diversas áreas jurídicas

– administrativo, cível, penal, ambiental, constitucional etc. Os estudantes terão que buscar acesso aos processos – através de advogados(as), movimentos sociais, CPT, fóruns, Incra, Ministério Público etc. – que podem estar em curso ou trânsito em julgado. Os(as) discentes fazem o estudo do processo dentro da comunidade para não perder a lógica dos TC – que é continuar as atividades de TC nas mesmas comunidades –, e o trabalho final será um relatório a partir do estudo e análise desses processos para ser apresentado impresso, avaliado e, posteriormente, apresentado no seminário de culminância.

Conclusão

As atividades acadêmicas estão em desenvolvimento de forma satisfatória. O TC inscreve-se como um momento muito rico de produção de conhecimento e de trabalhos acadêmicos. Todo esse trabalho está concatenado com o objetivo da turma de intercambiar conhecimentos, além daqueles de suas comunidades, acadêmicos e outras experiências acadêmicas para possibilitar visões inovadoras, críticas e emancipatórias do Direito, de forma a construir, conjuntamente, novas abordagens jurídicas que ampliem as concepções jurídicas em direção à crítica ao conservadorismo e à imutabilidade tecnicista e pretensamente neutra do Direito.

Desse modo, o TC parece despontar e sinalizar que o objetivo de oportunizar aos acadêmicos e egressos a instrumentalização de novos paradigmas jurídicos capazes de perseguir a distribuição da justiça social, a construção do real Estado social e democrático de direito e a emancipação dos setores historicamente injustiçados da população – e, notadamente, os(as) camponeses(as) da Amazônia – está sendo gradualmente construído. E de outra parte, parece também instrumentalizar elos cada vez mais profundos dos estudos jurídico-acadêmicos aplicados e replicados nas realidades dos assentamentos, fortalecendo o vínculo do discente com sua identidade camponesa.

Nos TC já realizados, cada estudante assumiu seu assentamento, comunidade ou grupo, onde desenvolveu as atividades extraclasse e onde constitui-se um espaço de capacitação-ensino-aprendizagem por meio de avaliações da realidade, análises, diagnósticos, treinamentos, experimentação, investigação

e intervenção. Os(as) alunos(as) foram estimulados(as) a construir novos conhecimentos pela integração entre o saber acadêmico e o saber popular de forma coerente e articulada entre a prática-teoria-prática, tendo em vista as especificidades e os princípios da alternância pedagógica e as diversas manifestações jurídicas presentes na realidade das comunidades camponesas dos assentamentos. Os resultados são muito promissores. Essa talvez seja uma das mais significativas formas metodológicas para maior aproximação das necessidades da agricultura familiar e camponesa, preservando o vínculo do(a) estudante com seu mundo rural e sua cultura. Com isso, espera-se que sejam reduzidos os níveis de abandono do campo por parte dos(as) discentes durante e/ou após a conclusão do curso.

De outra parte, alguns problemas de ordem política e institucional requerem cuidados e atenção, além dos ataques judicializados que o projeto enfrenta. A escassez de recursos do Pronera e da universidade limita muitas ações acadêmicas planejadas, como seminários, intercâmbios, publicações etc.

Outra questão importante que também requer atenção é a necessidade de organicidade política da turma na luta contra o individualismo, contra o machismo predominante, inclusive em sala de aula. Do ponto de vista didático, há a necessidade dos processos de nivelamento no domínio linguístico escrito; e, por fim, a formação do corpo docente no encontro das diretrizes, objetivos, metodologias e concepção do curso e de abordagens mais críticas e emancipatórias do Direito e do ensino do Direito, o que nem sempre é possível, pela diversidade de concepções na academia jurídica e de certa hegemonia daquelas de matrizes conservadoras, positivistas e tecnicistas de aprendizagem. Contudo, essa caminhada do Direito da Terra está apenas começando. Caminhamos nessa construção.

Referências

ACYPRESTE, R. de. *Educação jurídica também é Educação para o campo*. Blog Imaginar para revolucionar. [S.l.], 4 abr. 2012. Disponível em: <https://brasiledesenvolvimento.wordpress.com/2012/04/06/educacao-juridica-tambem-e-educacao-para-o-campo/>. Acesso em: 18 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação

da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 6 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

EMMI, M. F. *A oligarquia do Tocantins e o dominio dos castanhais*. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal do Pará, 1988.

FON, A. SIQUEIRA, J. do C. A.; STROZAKE, J. (Org.). *O direito do campo no campo do direito*. São Paulo: Outras Expressões: Dobra Editorial, 2012.

GUERRA, G. A. D. *O Posseiro da Fronteira*: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense. Belém: Edufpa, 2001.

INCRA. *Manual de operações* do PRONERA. Brasília, DF, 2012.

INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, DF, 2011.

LYRA FILHO, R. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense: 1995. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, B. de S. *Para uma revolução democrática da Jus*tiça. Rio de Janeiro: Cortez, 2007.

SANTOS, B. de S. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 65, p. 3-76, maio 2003.

STROZAKE, J.; KARLINSKI, E. A Universidade e o ensino de Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. de (Org.). *Memória e história do PRONERA*: contribuições para a educação do campo no Brasil. 1 ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010, v. 1, p. 223-235.

TEIXEIRA, S. E.; BERNARTTI, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Educação e Pesquisa*, São

Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. Disponível em: <http//www.scileo.br/pdf/ep/v.34 n.2/02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.

WOLKMER, A. C. *Introdução ao pensamento jurídico crítico*. São Paulo: Saraiva, 1995.

WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico*: fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-ômega, 1994.

PARTE II

Pronera, universidade pública e educação do campo:

reflexões em torno da construção do projeto da turma especial de Direito Elizabeth Teixeira

Turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária:
compromisso da UEFS com a justiça social e a democratização do acesso à educação

Amali de Angelis Mussi
Iraildes Andrade Juliano
Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo
Rubens Edson Alves Pereira

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.[1] *(MST, 1997)*

Introdução

Numa atitude pioneira, em fevereiro de 2009, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) encaminhou ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Superintendência Regional (SR5), em Salvador, Bahia, proposta de oferta do curso de bacharelado em Direito para

1 Declaração nº 7 do *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. Publicado como documento do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Esse evento foi um marco da criação do Pronera. (INCRA, [20--])

os beneficiários da Reforma Agrária em turma especial, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).[2]

O Pronera foi concebido como uma política pública de educação do campo,[3] instituída pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e tem por objetivo desenvolver projetos educacionais de caráter formal a serem executados por instituições de ensino para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos implementados pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra. Esse objetivo foi ampliado no decorrer dos seus 20 anos, com vistas ao fortalecimento das áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais. (INCRA, 2016)

Na trajetória de elaboração, implementação e finalização do projeto, é preciso situar a gestão da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) ao longo do processo de elaboração da proposta até a formatura da turma especial do curso de Direito, denominada "Elizabete Teixeira". Nesse sentido, duas gestões fizeram parte de todo o processo: a primeira no período de maio de 2011 a maio de 2015, sob o reitorado do professor doutor José Carlos Barreto de Santana; e a segunda no período de maio de 2015 até a finalização do curso, em 2018, com professor doutor Evandro do Nascimento Silva como reitor, ambos apoiadores incondicionais das ações que lograram o êxito do curso.

---

2 Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Pronera, vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprovou o primeiro *Manual de operações*. Em 2001, o programa foi incorporado ao Incra. (BRASIL, 2012) Sancionada no governo Lula, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, artigo 33, autorizou a instituição do Pronera, sua implantação no âmbito do MDA e execução pelo Incra. (BRASIL, 2009)

3 Segundo o artigo 1º do Decreto nº 7.352/2010: "A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação [...]". Essa norma entende por "populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural". (BRASIL, 2010)

Na primeira gestão, estavam na Prograd o professor doutor Rubens Edson Alves Pereira e a professora mestre Iraildes Andrade Juliano, nas funções de pró-reitor e coordenadora de graduação, respectivamente, sendo substituídos em suas funções pelas professoras doutora Amali de Angelis Mussi e doutora Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo. As duas gestões, de continuidade de um projeto institucional de universidade pública, gratuita e socialmente referenciada, procuraram atuar junto ao curso através das coordenações colegiadas, do curso regular e da turma especial, integradas pelos professores que atuam ou atuavam no curso. Buscaram, nesse aspecto, sempre um papel de orientação administrativa e pedagógica, sem abrir mão de sua função política nos diversos espaços institucionais e externos à academia em que a Prograd se fazia necessária.

Assim, aqui, serão apresentadas as ações da Prograd na oferta da turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, através do contexto institucional no qual está inserida, descrevendo o processo de aprovação nos Conselhos Superiores, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a implantação e seus aspectos pedagógicos e administrativos, o processo de reconhecimento e, por fim, a finalização do processo com a formatura.

A UEFS e a Prograd

Alguns breves referenciais inerentes ao contexto em que a universidade está inserida podem contribuir para compreender melhor as bases de sustentação de uma proposta complexa e desafiadora como a criação dessa turma especial do curso de Direito na UEFS via Pronera.

A UEFS é uma instituição pública e gratuita mantida pelo governo do estado da Bahia, sob o regime de autarquia, e que teve o início de suas atividades, ainda como fundação, em 31 de maio de 1976. Dessa forma, a UEFS está inserida num contexto de interiorização do ensino superior na Bahia, tendo como uma de suas metas prioritárias contribuir para a redução das desigualdades regionais do estado.

A UEFS localiza-se em um ponto significativamente estratégico de convergência migratória, a cidade de Feira de Santana, na Bahia, que se destaca por

ser um importante entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste brasileiro. O município de Feira de Santana está localizado a 108 km a noroeste da capital baiana, Salvador. Feira, como é apelidada, é a segunda cidade mais populosa do estado e a maior cidade do interior do Norte-Nordeste em população. É também a sexta maior cidade do interior do país, com uma população superior à de oito capitais brasileiras. A sua universidade tem como região prioritária de atuação o semiárido, onde desenvolve seus projetos e programas acadêmicos, culturais e sociais, contribuindo estrategicamente para o desenvolvimento nacional e a elevação da qualidade de vida da população.

Na hierarquia urbana do Brasil, Feira de Santana é sede da maior região metropolitana do interior nordestino, a Região Metropolitana de Feira de Santana, que concentra cerca de 757.036 habitantes em 2.265.426 km. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município, em 2010, era de 556.642 habitantes; em 2017, a população estimada chega a 627.477 habitantes e sua unidade territorial conta com 1.337,993 km^2. (IBGE, 2010)

Segundo dados do IBGE (2010), o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município, em 2015, era de R$ 19.370,53 – 1.980ª posição de 5.570 no país e 30ª de 417 no estado da Bahia –, totalizando R$ 11.961.846,46, composto de valor adicionado na agropecuária de R$ 58.704,61, de valor adicionado na indústria de R$ 2.213.899,65 e de valor adicionado nos serviços de R$ 6.442.139,79.

Quanto aos índices sociais, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, Feira de Santana possui Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,712 em 2010, vindo de 0,460 em 1991, passando para 0,585 em 2000, demonstrando clara evolução, sendo o 5º melhor do estado. Na composição desse IDH, também houve modificações nos subíndices que o compõem: de 2000 para 2010, o IDH Educação passou de 0,44 para 0,619; o IDH Longevidade, de 0,716 para 0,820; e o IDH Renda, de 0,634 para 0,710. (PNUD; IPEA; FJPA, 2013) Portanto, todos os três subitens evoluíram. O Indice de Gini da renda domiciliar *per capita* em 2010 foi de 0,6079. (IBGE, 2010)

Nesse ínterim, salientamos que, desde a sua criação, a UEFS vem contribuindo com a transformação da realidade de Feira de Santana e região através das suas diversas linhas de atuação. Na condição de universidade pública,

tem assumido o compromisso de apresentar soluções para os problemas sociais através de programas de integração com a comunidade que englobam diversas linhas de ação em áreas como educação, saúde, meio ambiente, artes e cultura.

Tendo como responsabilidade social o compromisso de formar profissionais-cidadãos, a UEFS conta com a Prograd, que busca o constante aperfeiçoamento da formação inicial, estimulando um ambiente crítico de produção do conhecimento e de comprometimento social.

A Prograd atua direta ou indiretamente em programas, ações e processos acadêmicos, formativos ou regulatórios pertinentes ao desenvolvimento acadêmico da instituição. Orienta, assessora e acompanha processos de implantação, reconhecimento ou reformulação de PPC de graduação, implementa a criação de cursos e turmas de oferta especial, gerencia o Programa de Viagens de Campo e o Sistema Acadêmico, além de propor e coordenar programas de qualificação da formação profissional discente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde), Pró-Saúde e a monitoria.

Além disso, tramitam pela Prograd os vários processos relativos à vida acadêmico-institucional dos docentes e discentes e a responsabilidade pelo Processo Seletivo para Acesso ao Ensino Superior (ProSel) e pelos processos estudantis de transferência, reintegração, matrícula diplomado e matrícula especial em disciplinas isoladas. A UEFS, através da Prograd, mantém o controle do ProSel, fazendo o acompanhamento da empresa executora definida no âmbito de licitação pública. A adesão da UEFS ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) se dará a partir de 2019.1, num processo que vem sendo conduzido pela Prograd.

É preocupação da Prograd, ainda, a formação docente com caráter contínuo, dialógico e formativo, visando um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento com vistas à aprendizagem coletiva e à melhoria na qualidade de vida dos docentes e discentes da UEFS. Nesse sentido, a Prograd, através do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (Proface), investe em ações que fomentam a

pedagogia universitária em prol do fortalecimento das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente acadêmico.

Com a finalidade de acompanhar a implantação e implementação de ações relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva, aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) (2012), o Núcleo de Acessibilidade da UEFS (NAU) foi criado em abril pela Portaria nº 629/2017. É constituído por profissionais vinculados a diversas instâncias da universidade para assegurar a interação propositiva e participativa no planejamento, execução e avaliação das propostas.

A Prograd articula ainda o desenvolvimento de ações que consolidam a UEFS como espaço de produção e socialização do conhecimento qualificado e socialmente relevante, estimulando e apoiando metodologias que priorizem a atuação do estudante na investigação de problemas locais e regionais em conexão com o quadro nacional ou internacional. Nesse âmbito, insere-se o esforço de definição de políticas de qualificação dos cursos de graduação através das diversas propostas e ações que denotam políticas articuladas de apoio ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

No ano de 2017, foi realizada pela Prograd, como parte da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), a I Feira de Graduação da UEFS, com o objetivo de divulgar os cursos de graduação, suas principais atividades, o perfil profissional, áreas de atuação, além das políticas de acesso e permanência, programas de bolsas acadêmicas e programa de internacionalização da educação superior.

A UEFS oferta regularmente 28 cursos de graduação, distribuídos em 4 áreas do conhecimento e em regime semestral ou anual. Dentre as vagas padrão ofertadas em cada curso, 50% são reservadas, pelo sistema de cotas, a candidatos oriundos da escola pública, sendo 80% destas reservadas para candidatos que se declararem negros, conforme dispõe a Resolução do Conselho Universitário (Consu) nº 034/2006. A mesma resolução estabelece, ainda, para cada curso, o acréscimo de duas vagas especiais, exclusivas para candidatos oriundos de comunidades indígenas e quilombolas.

A UEFS, através da Prograd, implementa também vários cursos e turmas de oferta especial através do Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (Parfor); dois cursos experimentais de Educação à Distância (EAD): Pedagogia e Letras/Português, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária – convênio com o Pronera/Incra.

Visto os referenciais acima citados, trataremos, a seguir, do âmbito da gestão da Prograd no curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária nos aspectos administrativo, político e pedagógico.

No cenário nacional, ampliavam-se os debates relacionados às diversas polêmicas de natureza política, partidária, filosófica e ideológica envolvendo a oferta de cursos de graduação para beneficiários da Reforma Agrária e em meio às controvérsias jurídicas instauradas em torno dos cursos em andamento nas instituições públicas de ensino superior.

No período de 2009 a 2011, o Incra procedeu à revisão e propôs a atualização normativa do Pronera – Lei nº 11.947/2009 e Decreto nº 7.352/2010 –, que, combinada com as orientações do Acórdão nº 3.269/2010 do Tribunal de Contas da União (TCU),[4] resultou no lançamento do novo *Manual de operações* de 2011, que se destinava ao conjunto de entes federados, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais dispostos a participar da construção da educação do campo.

No início de 2011, as negociações foram retomadas pela UEFS junto à Superintendência Regional do Incra/SR5, em Salvador, com a intenção de agilizar a viabilização do projeto. Dessa forma, representantes da UEFS – Prograd, Pró-Reitoria de Extensão (Proex), Comissão de Elaboração do Projeto do Curso e da Assessoria Técnica de Contratos e Convênios – reuniram-se em Salvador com os então dirigentes do Incra/SR5, Coordenação do Pronera de Brasília e Salvador, para discutir o processo de celebração de convênio entre as instituições parceiras por meio do Sistema de Gestão de Convênios (Siconv) do governo federal, momento em que foram também discutidas e alinhadas as novas diretrizes estabelecidas pelo Pronera para o apoio à oferta de cursos no país.

---

4 Ver em: <https://contas.tcu.gov.br/pesquisaJurisprudencia/#/>. Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (Camosc).

Com essa iniciativa, a UEFS passaria, então, a ser a segunda instituição de ensino superior do país,[5] primeira no Nordeste, a aderir à proposta do Pronera para a oferta da turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária,[6] assumindo o desafio de ampliar os horizontes e os níveis de educação formal dos trabalhadores rurais assentados.

A implantação: formalização do convênio, processo seletivo e bolsa auxílio

Estabelecidas as responsabilidades e atribuições das instituições parceiras e após a formalização do Convênio Incra/UEFS nº 763.232/2011,[7] em 27 de

5 A oferta do primeiro curso de Direito para assentados e agricultores familiares ocorreu em 2007 e resultou de uma parceria entre o Incra e a Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio de convênio do Pronera. A turma especial de Direito, denominada Evandro Lins e Silva, foi composta por 57 estudantes, todos assentados da Reforma Agrária, agricultores familiares e/ou filhos desses trabalhadores rurais, oriundos de 19 estados brasileiros e de faixa etária entre 20 e 40 anos. Essa primeira turma colou grau no dia 11 de agosto de 2012. (PRIMEIRA..., 2012)

6 Em 3 julho de 2013, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) deu início à oferta do curso de Direito na turma especial de graduação para beneficiários da Reforma Agrária (50 vagas) após formalização de Convênio nº 778.080/2012 com o Incra em 27 de dezembro de 2012. Em 16 de dezembro de 2017, a UNEB diplomou 44 formandos – 41 baianos, 1 maranhense, 1 sergipano e 1 potiguá. A turma Eugênio Lyra, assim denominada em homenagem ao advogado baiano Eugênio Lyra, do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Santa Maria da Vitória, assassinado aos 30 anos de idade (1977), poucos dias antes de depor na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da grilagem, instaurada na Assembleia Legislativa da Bahia. Essa foi a segunda turma de Direito a formar camponeses assentados do Brasil. Em 2014, foi assinado Termo de Cooperação entre o Incra e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com vistas à oferta (60 vagas) da quarta turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária (UFPR, 2015), posteriormente denominada Nilce de Souza Magalhães, nome da filha de seringueiros e militante no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em Rondônia.

7 A previsão orçamentária foi aprovada pelo Incra no valor de R$ 1.098.690,43. A contrapartida da UEFS foi estabelecida no valor de R$ 45.778,77. O convênio foi formalizado em dezembro de 2011, com vigência de 27 de dezembro a 31 de agosto de 2018, quando também ocorreu o repasse da primeira parcela no valor de R$ 55.867,00. No exercício de 2012, foi liberada a segunda parcela do ajuste, no valer de R$ 107.882,34. Em 2013, 2014, 2015 e 2016, foram liberadas as parcelas correspondentes, de R$ 215.764,68 para cada ano; e em 2017, a última parcela, no valor de R$ 71.882,37.

dezembro de 2011, a oferta do curso de Direito na turma especial de graduação para beneficiários da Reforma Agrária foi prioritariamente pautada pelo Consu da UEFS, que a autorizou por meio da Resolução nº 18, de 22 de maio de 2012 (UEFS, 2012a), após a aprovação do PPC pelo Consepe, mediante publicação da Resolução nº 050, de 15 de maio de 2012. (UEFS, 2012b) O curso previa a oferta de turma única, com 40 vagas, com carga horária total de 4.026 horas e período de integralização em cinco anos. O currículo foi estruturado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Direito,[8] fundamentado na concepção da educação no campo e nos princípios teórico-metodológicos da pedagogia da alternância, com previsão de 70% da carga horária a ser cumprida no *campus* da UEFS e 30% no campo-comunidade.

Posteriormente, os alunos foram selecionados por meio de processo seletivo especial, planejado e executado pela Comissão para o Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior (Copaes) da UEFS, nos termos do Edital nº 01/2012, publicado no *Diário Oficial do Estado da Bahia* em 6 de setembro de 2012. Ressaltamos que a Coordenação de Seleção e Admissão (CSA), vinculada à Prograd, foi a instância administrativa que conduziu o processo de elaboração, aplicação e correção das provas objetivas, com 80 questões inéditas e de múltipla escolha, e de redação, sobre tema relacionado com política agrária e meio ambiente e as políticas de inclusão social.

O processo seletivo especial teve validade, única e exclusivamente, para os seguintes beneficiários:

I. população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC); e

8 Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. O curso regular de Direito oferecido pela UEFS possui o Selo de Qualidade da Ordem de Advogados do Brasil (OAB), 2011. (BRASIL, 2004)

II. demais famílias cadastradas, desde que tenham cadastro homologado pelo Incra. No caso dos titulares, foi necessária a apresentação de declaração do Incra, emitida pela Superintendência Regional.

O processo seletivo contou com a inscrição de 329 candidatos – a maioria oriunda de famílias de assentamentos reconhecidos pelo Incra –, dos quais 150 inscrições foram validadas pela Copaes – a relação candidato/vaga foi de 3,75. Os candidatos convocados são oriundos, em sua maioria, dos estados da região Nordeste: Bahia,[9] Ceará, Pernambuco, Maranhão, Sergipe, Rio Grande do Norte; além do Sudeste: Espírito Santo e São Paulo; e do Norte: Rondônia. O processo seletivo ocorreu nas dependências da UEFS, nos dias 25 e 26 de novembro de 2012.

A aula inaugural do curso foi realizada em 27 de março de 2013,[10] e, nesse mesmo ano, o Consepe aprovou a Resolução nº 102/2013, fixando as normas e procedimentos para a concessão de bolsa auxílio[11] aos estudantes matriculados na turma especial do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, viabilizando, assim, o apoio financeiro aos estudantes oriundos de vários municípios, que passariam a receber o valor mensal de R$ 397, então equivalente à bolsa de Iniciação Científica (IC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo período de 54 meses, iniciando-se em 1 de julho de 2013.

Em função de dois períodos de greve – três meses em 2015 por professores e dois meses em 2016 por estudantes –, o calendário do curso foi ajustado, o que implicou a prorrogação do convênio e, consequentemente, das bolsas

9 Municípios de origem dos candidatos convocados: Adustina, Arataca, Boa Vista do Tupim, Cansanção, Conceição do Coité, Encruzilhada, Itamaraju, Juazeiro, Monte Santo, Remanso, Ribeirão do Largo, Serra do Ramalho, Sítio do Mato, Serrinha, Vitória da Conquista e Wagner. Dados disponibilizados pela CSA/Prograd.

10 Com o tema: "Do neoliberalismo ao neodesenvolvimentismo: uma análise do Estado brasileiro", abordado pelo palestrante João Pedro Stédile, militante e dirigente nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina. (AULA..., 2013)

11 Após publicação da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que autorizou a concessão de bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Pronera. (BRASIL, 2012)

estudantis, após avaliação das necessidades dos estudantes e do impacto nos encargos dos professores. Em novembro de 2017, o Consepe prorrogou a concessão da bolsa-auxílio aos estudantes até a finalização do convênio Incra/UEFS nº 763.232/2011. Ressaltamos que esses estudantes também têm acesso às demais políticas afirmativas e de assistência estudantil institucionalizadas pela UEFS.

Desafios e soluções para a oferta da turma especial

Durante o processo de implantação do projeto, os desafios administrativos e pedagógicos se apresentavam, principalmente pela metodologia adotada da pedagogia da alternância, que exigia calendário diferenciado do calendário universitário.

No início de 2016, em reunião com a coordenação dos cursos de Direito de oferta regular e oferta especial, identificamos um número de discentes que não estavam cursando todos os componentes curriculares obrigatórios da oferta original, usando como justificativa a integração dos cursos.

Após algumas reuniões de discussão entre a Prograd e a coordenação dos cursos, chegamos ao entendimento que tal procedimento não deveria ser permitido, salvo exceções após avaliação criteriosa, pois os alunos, em qualquer dos casos, não cumpririam os 30% do Tempo-Comunidade (TC) estabelecido no PPC do curso. Isso gerou dois novos desafios:

1. O que fazer com os componentes em que os alunos tiveram reprovação, visto que a oferta, até o momento, era única? A solução encontrada para o impasse foi a oferta condensada dos componentes para esses casos. Isso oportunizou aos alunos que, de início, seriam desligados do programa cursar os componentes e dar continuidade ao curso;
2. Como garantir a integração das turmas? Para o segundo impasse, a promoção de eventos na área garantiu esses momentos, além de promover a oportunidade de compor a carga horária destinada às atividades complementares de ambos os cursos. Cabe aqui destacar o *stand* na Feira de Graduação, com a participação de professores e

alunos das turmas de Direito, com o objetivo de divulgar os cursos de graduação da UEFS para a comunidade.

No decorrer do processo, faltando um semestre para a conclusão do curso, apenas 3 dos 40 discentes matriculados desligaram-se do curso, por motivos pessoais, e um único caso devido às sucessivas reprovações em componentes curriculares tidos como pré-requisitos, não permitindo o acompanhamento da turma.

Em relação às reprovações por faltas, fizemos cumprir a Resolução Consepe nº 102/2013 e suspendemos a bolsa dos estudantes que se enquadravam nesse contexto. Salientamos que, mesmo com a bolsa suspensa, os estudantes tiveram a oportunidade de cursar as disciplinas ofertadas exclusivamente para eles, que, até o presente momento, lograram êxito em todas as disciplinas cursadas nesse formato.

Processo regulatório para o reconhecimento do curso

Ainda em 2015, as coordenações dos dois cursos foram orientadas pela Prograd e pela Coordenação de Graduação acerca dos requisitos formais necessários ao processo de reconhecimento do curso. Coincidentemente, o prazo de reconhecimento da oferta regular vencia próximo ao prazo para o reconhecimento da turma especial do curso de Direito Elizabeth Teixeira. Apresentamos os documentos do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) e os documentos institucionais que embasam a elaboração do Projeto de Reconhecimento e estabelecemos prazos para entrega de modo a garantir o reconhecimento em tempo hábil para a colação de grau.

Em dezembro de 2016, o Projeto de Reconhecimento da turma Elizabeth Teixeira e, em julho de 2017, o Projeto de Renovação de Reconhecimento do curso de oferta regular foram encaminhados ao CEE. Este, por sua vez, nomeou uma comissão única para avaliação dos dois projetos. Em função do volume de especificidades da turma Elizabeth Teixeira, a comissão optou por fazer a visita *in loco* separadamente da turma de oferta regular.

O momento da visita da Comissão foi ímpar para o curso, pois foi oportunizado a estudantes e a professores apresentar suas vivências e aprendizagens

ao longo do processo. Foi também um momento para os gestores que participaram ao longo do processo de implantação estabelecerem uma linha do tempo das ações tomadas em termos administrativos e pedagógicos. Encerrada a visita, em abril de 2018, aguardamos o parecer do CEE/BA e a publicação do respectivo decreto quanto ao reconhecimento do curso.

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)

Em paralelo à tramitação do processo de reconhecimento no CEE/BA, a Prograd iniciou as discussões junto à gestão acadêmica do curso para o estabelecimento dos procedimentos para a elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Após reuniões exclusivas com a coordenação e ampliadas da gestão colegiada, os procedimentos foram estabelecidos por meio de instrução normativa do colegiado do curso. Nesse debate, o maior entrave consistia na orientação dos discentes em função do número de professores em atividade na casa, com temas aderentes aos de pesquisa dos professores e com disponibilidade de orientação.

Ressaltamos, nesse sentido, a colaboração do corpo de professores da UEFS, que sempre se dispôs a contribuir com o programa, que, sendo uma política de formação específica, não teve no convênio a figura de bolsa ou pró-labore para os docentes. O principal diferencial das orientações foi a definição de permitir a figura do co-orientador, que não necessitaria ser professor da UEFS em atividade.

Destacamos que todas as decisões foram sempre exaustivamente discutidas entre a coordenação do programa e a Prograd e, em alguns momentos, ampliando o debate para os professores e estudantes do programa. Tais decisões, entretanto, sempre tiveram como foco a manutenção dos discentes, a qualidade da formação e a lisura do processo, principalmente no tocante ao convênio e à gestão dos recursos públicos.

Considerações finais

A formação de uma turma especial como essa do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária apresenta um horizonte de expectativas com

amplas possibilidade e potencialidades em relação aos atores e segmentos envolvidos. A UEFS, seguramente, com esse curso, está contribuindo para a formação e constituição de sujeitos coletivos e atores sociais conscientes do seu papel cidadão e, em especial, do seu protagonismo histórico e social. Os egressos do curso, é bem provável, serão referências na busca de formação acadêmica e na atuação profissional junto aos movimentos sociais, atuando, por exemplo, em situações de conflitos através de assessoria jurídica. Uma das prioridades evidenciadas pelos alunos do curso refere-se a dar suporte jurídico aos assentados e demais beneficiários da Reforma Agrária.

A universidade, com essa oferta da turma especial de Direito, materializa uma das suas mais relevantes funções sociais, ou seja, a valorização e o reconhecimento da história e da organização dos movimentos sociais na busca pela redução das desigualdades sociais e pela emancipação das mulheres e homens do campo que lutam pela terra e pela Reforma Agrária.

Podemos dizer ainda que, com a concretização dessa proposta, a UEFS cumpre, mais uma vez e de forma bastante diferenciada da rotina institucional, a sua missão institucional ao atuar de forma comprometida com o direito universal à educação, como garante a Constituição Federal de 1988; ao promover um processo de ensino de qualidade; e ao sustentar uma permanente interação com a sociedade civil organizada, demais instituições públicas e, em especial, com as entidades representativas dos movimentos sociais.

Destacamos ainda o fato de que, no 24º exame da OAB, cujo resultado da segunda fase foi divulgado no dia 19 de fevereiro de 2018, foram aprovados nove estudantes que ainda se encontram no nono período desse curso de Direito, turma especial Elizabeth Teixeira, da UEFS, com previsão de formatura para julho de 2018.

Com essa desafiadora oferta da turma especial de Direito, a UEFS, uma universidade pública do interior do estado da Bahia, deu um passo que reputamos muito significativo na construção de novos espaços institucionais de inclusão, buscando cada vez mais consolidar a sua posição de agente promotor do desenvolvimento, compromissada com a emancipação de setores historicamente à margem dos benefícios e de diretos que deveriam ser assegurados pelos poderes públicos. Considerando iniciativas como essa, a UEFS tem

buscado contribuir para o alcance de transformações sociais significativas. E nesse movimento, não se furta às necessárias e estratégicas articulações interinstitucionais, exercitando sempre a capacidade de diálogo com setores da comunidade interna e externa.

Referências

AULA inaugural do curso de Direito nesta quarta (27). *Folha do Estado da Bahia*, Feira de Santana, 26 mar. 2013. Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/11755/aula-inaugural-do-curso-de-direito-nesta-quarta--27->. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 nov. 2010, Página 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 17 jun. 2009.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio

aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 26 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art14>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1 out. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 12 fev. 2018.

IBGE. *Censo demográfico*: caracteristicas da populacao e dos domicílios. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm>. Acesso em: 5 mar. 2018.

INCRA. *Histórico do Pronera*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 10 mar. 2017.

INCRA. *Manual Operacional do PRONERA*. Brasília, DF, 2011.

INCRA. *Manual Operacional do PRONERA*. Brasília, DF, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA - MST. *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. Brasília, DF, 1997.

PRIMEIRA turma especial de direito para assentados e agricultores familiares cola grau. Blog do Incra Goiás [Goiânia], 11 ago. 2012. Disponível em: <https://incragoias.wordpress.com/2012/08/11/primeira-turma-especial-de-direito-para-assentados-e-agricultores-familiares-cola-grau/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD; IPEA; Fundação João Pinheiro - FJPA. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/feira-de-santana_ba#idh>. Acesso em: 30 nov. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. *Convênio nº 763232/2011 que entre si celebram a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)*. Feira de Santana, 27 dez. 2011. Disponível em: <https://www.convenios.gov.br/siconv/ConsultarProposta/ResultadoDaConsultaDeConvenioSelecionarConvenio.do?idConvenio=235089&destino=>. Acesso em: 5 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. Conselho Superior (Consu). *Resolução nº 18, de 22 de maio de 2012*. Autorizar a realização do Direito – Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária do Departamento de Ciências Sociais da UEFS. Feira de Santana, 2012a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). *Resolução nº 050, de 15 de maio de 2012*. Aprova o Projeto Pedagógico da Turma Especial em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária do Departamento de Ciências Sociais da UEFS. Feira de Santana, 2012b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). *Resolução Consepe nº 117, de 7 de novembro de 2017*. Altera a redação do artigo 4º da Resolução Consepe nº 102/2013 que fixa normas e procedimentos para a concessão de bolsa auxílio aos estudantes matriculados no Curso de Direito para Beneficiários do Público da Reforma Agrária, nos termos do Convênio INCRA/UEFS nº 763232/2011 e Plano de Trabalho, com suas respectivas alterações. Feira de Santana, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). *Resolução Consepe 102/2013*. Fixa normas e procedimentos para aconcessão de bolsa auxílio aos estudantes matriculados no Curso de Direito para Beneficiários do Público da Reforma Agrária, nos termos do Convênio INCRA/UEFS nº 763232/2011 e Plano de Trabalho, com suas reformulações. Feira de Santana, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. *Projeto Pedagógico Institucional PPI/UEFS*: políticas de ensino de graduação 2011-2015/ Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR. Superintendência de

Comunicação Social. *UFPR ofertará turma de Direito para assentados pela Reforma Agrária*. Curitiba, 2 out. 2015. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/nota-oficial-turma-especial-do-curso-de-direito/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

Educação do campo, Pronera e pedagogia da alternância: a experiência pedagógica junto ao curso de Direito da UEFS

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Fabio Dantas de Souza Silva

Introdução

> Um projeto de escola, mesmo que seja proposta pedagógica saída de dentro dos movimentos sociais populares rurais/do campo, não resolve a questão da terra. Terra e escola estão indissoluvelmente imbricadas na constituição do que os movimentos sociais populares identificam, como o sentido da unidade política e da historicidade, como camponês. (RIBEIRO, 2010, p. 195)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) celebra, no ano de 2018, 28 anos de trajetória na luta por uma educação digna para os sujeitos do campo, expressão legítima no movimento pela Reforma Agrária. Ele surge da necessidade objetiva de acessar e desestruturar a equivocada perspectiva meritocrática que rodeia o universo educacional e reivindica o direito à educação, aliado ao direito à terra e à produção. Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Pronera chega como um projeto com possibilidades de recriar as relações entre movimentos sociais e academia, entre normatizações e outras pedagogias, entre o desconforto das hegemonias e as expectativas das resistências. O contraponto? Apostar que se debruçar sobre uma experiência

não padronizada de educação pode educar-nos na relação com o outro, na relação com o prescrito e colaborar na perspectiva contra-hegemônica de fazer educação. O curso de Direito para assentados e acampados da Reforma Agrária convidou a nós, professores, técnicos e estudantes, para viver de forma compartilhada essa experiência formativa, suas possibilidades, suas incertezas e os desafios de um outro formato de experimentar a academia.

O curso de bacharelado em Direito do Pronera, turma especial para beneficiários da Reforma Agrária, teve seu projeto inicial tramitado nas instâncias superiores da universidade em 2011. O projeto do curso teve a sua aprovação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) em maio de 2012. A defesa pela oferta da turma em caráter especial emerge de uma perspectiva de universidade a serviço da construção de alicerces acadêmicos comprometidos com as questões da sociedade. Em que pese as dissonâncias sobre o tema, a universidade ainda possibilita um cenário de receptividade aos espaços de lutas sociais e resistências, afinal, pressupõe-se que, dentro dela, fervilham os antagonismos da sociedade.

É na avaliação da sua inserção na UEFS que tais antagonismos se anunciam na busca por uma proposta arrojada e na compreensão do seu potencial desafiador da ordem instituída para além da academia.

> [...] mesmo estando em conformidade com as leis e apoiada em garantias de qualidade acadêmica, por que deveria a UEFS investir na oferta de uma turma especial de Direito para estes sujeitos sociais, especificamente? A resposta a esta pergunta passa pela reflexão sobre o significado e a importância da luta pela reforma agrária no Brasil e, mais concretamente, no Nordeste. O casamento monstruoso do latifúndio com a escravidão está na origem dos níveis impressionantes de desigualdade econômica observados na sociedade brasileira, que estão fortemente associados à maioria das tragédias sociais que se reproduzem no cotidiano do nosso capitalismo. As sementes venenosas daquela união ainda brotam quase puras nas muitas formas de racismo e na concentração de riqueza que caracterizam o Brasil de hoje.[1] (UEFS, 2012)

1 Parecer Consepe. Relator professor doutor Eurelino Teixeira Coelho Neto, Consepe, 12 de maio de 2012.

Portanto, falar do Pronera e de sua inserção no cenário acadêmico é desvelar as inúmeras possibilidades de expressão política do seu contexto, sejam elas a serviço da hegemonia – em suas versões sutis ou afrontosas –, sejam elas a serviço das lutas sociais – quase sempre ousadas e incômodas.

É nesse contexto de história, de disputa e de conquista de políticas públicas para os sujeitos do campo que está emerso o curso de Direito do Pronera – UEFS, sobre o qual celebramos a experiência de colaborar na sua concretização, com seus limites e possibilidades de superação das relações de desigualdade social.

Pronera: história de lutas, conquista de direitos e disputa por espaço educacional

Em decorrência do processo de luta, de reivindicação e, sobretudo, de organização e mobilização política, inicia-se, como avanço, o diálogo entre sociedade civil e o Estado. Por isso, as conquistas dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo estão no campo da luta por políticas públicas.

Para Santos (2012, p. 15),

> As políticas públicas têm força para materializar-se a partir da condição basilar que vem da maior ou menor organização de classe, mas também de acordo com a potencialidade de alargamento do imaginário da sociedade em relação aos direitos sociais que as classes reivindicam e que tais políticas preconizam.

O Pronera nasceu em 1998 com o objetivo de garantir o acesso à escolarização de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária que não tiveram o direito a acessar à escola nos anos iniciais, bem como em outras etapas da educação básica e ensino superior.

Os movimentos sociais do campo entendem a educação como um direito social. Isso significa, como esclarece Chauí (2002, p. 334), que "[...] um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais". Assim, a busca pela efetivação desse direito social ocorre na relação entre os movimentos sociais e o Estado, no sentido de construir políticas públicas

educacionais para os sujeitos do campo, sendo o Pronera um bom exemplo desse processo dialético.

Observa-se a necessidade de definir o que é uma política pública, pois a sua compreensão possibilitará o entendimento se as ações desenvolvidas nos últimos anos se constituem efetivamente como uma política ou não. Segundo Palumbo (1989, p. 35), "[...] política é um processo, ou uma série histórica de intenções ações e comportamentos de muitos participantes". Desse modo, a construção de uma política não se dá simplesmente com o governo e no governo; ao contrário, o aparecimento de um determinado debate na agenda política, principalmente se tratando de políticas "distributivas e redistributivas", é pautado por mobilizações e pressões sociais. (SILVA, 2014)

Nessa perspectiva, é no contexto de mobilização e de pressão social que se insere o Pronera e, conforme o Relatório II da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), um dos resultados já identificados pela pesquisa sobre o programa foi a garantia do direito à educação para 164.894 educandos. (IPEA, 2015) Isto é, são jovens e adultos que tiveram o direito à educação nas suas diversas modalidades, e poderíamos afirmar que a maioria desses sujeitos dificilmente teria o acesso a tais processos formativos sem a existência do programa.

Embora haja diversas explicações referentes ao processo de criação, Molina (2003) compreende que esse programa foi implementado no contexto político de baixa popularidade do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), resultado da repressão violenta contra os movimentos sociais do campo, de um lado, e a organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e de uma parcela da sociedade civil, de outro.

A parceria é a condição indispensável e um dos complexos desafios para operacionalizar as ações do Pronera, e os principais parceiros são os movimentos sociais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e as instituições públicas de ensino superior. Esse modelo de gestão participativa é inovador, por conta das funções atribuídas a cada parceiro envolvido com o programa, e impactante, pois dele depende a sintonia da operacionalização no tempo e no exercício qualitativo da concretização dos projetos. Como previsto no programa, o Incra tem a atribuição de financiar

e acompanhar a execução dos projetos; as instituições de ensino superior têm a atribuição de elaborar, juntamente com os movimentos sociais, os projetos educacionais, sendo responsáveis pela execução, coordenação e acompanhamento dos projetos implantados; e os movimentos sociais participam da elaboração, execução e acompanhamento dos projetos, além de apresentar as demandas que serão atendidas e efetuar a mobilização das comunidades. (SILVA, 2014)

É importante destacar que a implantação do Pronera nas instituições de ensino superior criou a possibilidade da efetivação do diálogo entre universidade e movimentos sociais do campo. Por um lado, esse diálogo é importante para universidade no seu enfrentamento do discurso neoliberal da qualidade total, da eficiência, preocupada prioritariamente com as demandas do mercado e em consolidar o seu reduto privilegiado enquanto campo social, no processo de legitimidade dos conhecimentos tidos como "válidos". (BOURDIEU, 2003) Por outro lado, essa possibilidade de diálogo é extremamente importante para os sujeitos dos movimentos sociais do campo, por representar um dos elementos estratégicos na luta pela Reforma Agrária e a apropriação do capital cultural que a ela estão atrelados. A luta pela educação reconhece a necessidade do domínio do conhecimento sistematizado e de como este constitui uma relação de poder na sociedade. Para Bourdieu (2003), o acesso aos códigos e ao capital simbólico presentes no universo acadêmico permite uma suposta inserção em campos de poder que, outrora, só poderiam ser acessados mediante heranças de capital econômico. Ainda segundo o autor:

> O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre diferentes tipos de capital ou, mais precisamente entre agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão; isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder, são ameaçados. (BOURDIEU, 2003, p. 52)

A tensão dos espaços de legitimidade do poder garante à academia o reconhecimento do espaço de legitimidade das lutas sociais, pois implica a possibilidade de disputa por hegemonia na sociedade. Um programa como o Pronera, portanto, acirra os atritos das relações antagônicas e visões de mundo distintas, ao tempo em que busca exercer diálogo e convivência entre os sujeitos envolvidos.

Segundo Santos (2012, p. 15):

> É preciso compreender que ações neste campo de educação estabelecerão as condições de reversão do quadro atual de hegemonia absoluta dos interesses privados sobre o espaço público, no imaginário da sociedade. O que confere às políticas públicas uma natureza permanentemente instituída e instituinte.

Acreditamos ser necessário que a universidade pública se aproxime da sociedade civil organizada como forma de superar a crise de legitimidade instalada. Até o momento, o diálogo entre universidades e movimentos sociais tem-se revelado difícil e de forma pontual. De acordo com Daron e Marcon (2004, p. 35), "[...] há fatores presentes na gênese e que perpassam a história da Universidade, comprometendo um diálogo fecundo com os movimentos sociais". E um desses fatores refere-se à separação do conhecimento científico com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que estão presentes na sociedade. Daí que a implantação do Pronera é uma possibilidade efetiva de as universidades, sobretudo as públicas, cumprirem a sua função social de produzir e socializar o conhecimento voltado para a emancipação humana.

Por todas essas contradições anunciadas, a conquista do direito à educação para os sujeitos do campo através do Pronera tem provocado posicionamentos reacionários e conservadores, o que pode ser percebido nas constantes investigações por parte dos órgãos do Estado, especificamente o Tribunal de Contas da União (TCU). Como exemplo de posicionamento contrário às políticas educacionais do campo, tem-se a decisão proferida no Acórdão 7 TCU nº 2.653/08 – Plenário, em seu item 9.4.3.2, no qual foi determinado ao Incra:

> [...] que inibisse, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, participassem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outras fases do curso promovido (BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Acórdão 7 TCU nº 2.653/08* – Plenário, 2008)

A proibição da participação dos movimentos sociais no Pronera, imposta pelo TCU, é um exemplo de negação da sociedade civil no processo de implantação das políticas públicas e, na perspectiva pedagógica, um retrocesso na concepção de educação, pois sinaliza que as políticas têm de ser realizadas de forma vertical, isto é, enquanto uns pensam e organizam o que deve ser trabalhado, os demais apenas executam o que lhes é designado. Para tal perspectiva hegemônica de educação, fica impensável a proposta de uma organização pedagógica dialógica que tenha como elemento protagonista a participação dos sujeitos da base na gênese e execução do processo acadêmico. Esse posicionamento nega a possibilidade de os movimentos sociais contribuírem com o processo de planejamento e execução dos projetos a partir dos seus saberes, vivências e das práticas educativas realizadas. (SILVA, 2014)

A partir dessa relação de disputa sobre a implantação e processo de efetivação de uma política pública é que se materializa o conceito de Estado, por isso a compreensão do conceito deste é extremamente importante para a discussão sobre Pronera. Nessa direção, a teoria de Gramsci sobre Estado é tomada neste artigo como a principal referência, a partir da defesa desse teórico de que o Estado é uma relação social, ou seja, a consolidação do Estado se dá através das relações presentes numa dada sociedade.

Em Gramsci (2002), o conceito de Estado ampliado possibilita uma melhor compreensão sobre os processos de luta e organização dos movimentos sociais no âmbito das relações de poder no Estado. Desse modo, tem-se concepção ampliada de Estado, em que se imprimem novas determinações, contemplando duas esferas principais, a sociedade política (Estado em sentido restrito, ou Estado-coerção) e a sociedade civil. A primeira corresponde ao conjunto de organismos ancorados na responsabilidade de elaboração do arcabouço jurídico-coercitivo,

isto é, para Gramsci, esses mecanismos se identificariam com "[...] os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar, ou seja, com o governo em sentido estrito". (COUTINHO, 2006, p. 35)

É a partir dessa compreensão que é entendida a resistência por parte de setores da sociedade quanto à criação de uma outra concepção de educação para os sujeitos do campo. No seu universo de histórica exclusão e invisibilidade social, essa resistência passa a alcançar o seu máximo grau quando o campo resolve adentrar nas instituições de ensino superior não apenas via os cursos superiores para os jovens e adultos assentados,[2] mas na disputa de tradicionais campos de poder, como o campo jurídico e o campo da engenharia agronômica, por exemplo.

Não é difícil compreender por que a resistência jurídica e política contra o Pronera inicia quando cursos até então acessados por uma pequena parte da sociedade começam a ser ofertado para os trabalhadores do campo. Desse modo, a presença do aparato burocrático se manifesta através dos órgãos do Estado, seja através do TCU ou através de ações do Ministério Público Federal (MPF), como temos o exemplo da ação do MPF de Goiás, que contestou a legalidade do curso de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), utilizando o argumento de que o referido curso iria de encontro ao "princípio da igualdade". Ações Civis Públicas (ACP) ocorreram, também, contra os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária.

> Como se verifica nos argumentos dos juízes, desembargadores, ministros, procuradores federais e Advocacia Geral da União, os princípios constitucionais são analisados sob prismas diferentes, o que leva a questionar qual é a concepção predominante de princípio. Os mesmos princípios são convocados para formar argumentos prós e contra a existência de cursos para beneficiários da reforma agrária, donde é possível concluir que há um peso ideológico na formulação do feito judicial. (SOUZA, 2013, p. 14)

É importante destacar que uma determinada classe social luta para a não efetivação de políticas públicas para os sujeitos do campo. As ACP não

---

2 De acordo com os dados do II PNERA, existem 42 cursos do ensino superior. (IPEA, 2015)

obtiveram êxito, mas esses atos atrasaram e dificultaram a realização desses cursos. É nesse contexto de luta, de disputa e de contradição que o Pronera se constituiu como política pública, após a publicação do Decreto nº 7.352, em 4 de novembro de 2010.

De programa à política: os desafios da consolidação de uma educação do campo no ensino superior

Diferentemente de um programa – ação de uma política –, o *status* de "política" confere ao Pronera um patamar de luta consolidada; isso quando as estratégias do exercício da política permitem que a mesma seja vivenciada como desenhada na gênese da sua proposta.

Paradoxalmente, os manuais do Pronera – veículos de orientação operacional – são reeditados em formatos mais palatáveis para a hegemonia, minando o processo de atrevimento político do programa quando originalmente proposto, na década de 1990. Exemplos disso, a participação dos movimentos sociais nas instâncias deliberativas internas da academia – como inicialmente previstas na participação dos movimentos sociais nos colegiados –, a dificuldade de realizar parcerias com instituições sem fins lucrativos e que dificultaram o pagamento de bolsas para os professores vinculados às universidades e a retirada do protagonismo dos movimentos sociais na elaboração das propostas são passos dados rumo a novos formatos de projetos, que vão trazendo peculiaridades ao exercício da sua implementação e gerenciamento. Sob o discurso da legitimidade constitucional e zelo a prerrogativas de funcionamento das instituições públicas, o TCU passa a imprimir condicionantes de funcionamento das instituições públicas junto ao Pronera, que, de forma contraditória, passa a reeditar o programa em tempos de "avanços da política".[3]

E nesse contexto histórico das contradições, limites e possibilidades de duas décadas de educação do campo no século XXI, foi gestado e implantado o curso de Direito do Pronera na UEFS para os assentados e assentadas da Reforma Agrária.

3 Isso pode ser percebido na análise comparativa entre o *Manual de operações* do Pronera de 2004 e o *Manual de operações* de 2010. (MIRANDA, 2017)

A UEFS assume a responsabilidade social e o compromisso de uma instituição pública que está a serviço do povo ao dialogar com uma parcela da população que historicamente foi excluída do direito à educação, como mostram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2015), que diz que a população do campo possui o menor índice de escolaridade comparada aos sujeitos que vivem nas cidades, o que reflete uma distribuição desigual no usufruto dos direitos sociais. A universidade busca efetivar o Estado ético ou de cultura, como defendido por Gramsci (2002, v. 3, p. 284-285):

> Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito de Estado Ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtiva e, portanto, aos interesses das classes dominantes.

O conceito elaborado por Gramsci (2002) sobre o Estado ético ou de cultura é, na verdade, o argumento assumido neste trabalho com relação à função do Estado através das universidades públicas para a classe trabalhadora e, especificamente, para a população do campo, no sentido de "elevar a um determinado nível cultural e moral".

Segundo Arroyo (2012, p. 26),

> A relação entre Outros Sujeitos, Outras Pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais em dias de estudo, em oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços/tempos de formação, estudo, reflexão. Tempos/espaços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espaços onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação. Comecemos por reconhecer essa relação.

Dentro da perspectiva da diversidade territorial e das marcas inequívocas de desigualdade social e política, delineia-se a possibilidade de formação de sujeitos do campo a partir de um outro referencial educacional, no qual a premissa básica é o reconhecimento do *status* de sujeitos de direitos das políticas educacionais.

Tempo Escola, Tempo Comunidade, tempos formativos: o legado da experiência com o Pronera UEFS

> A classificação escolar é sempre um ato de ordenação, no sentido duplo da palavra. Ela institui uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva. É nisso que a separação operada pela escola é também uma consagração, de entronização em uma categoria sagrada, em uma nobreza. [...] A entrega de diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à sagração do cavaleiro [...]. Assim, a instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira *nobreza de Estado*, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar. (BOURDIEU, 2003, p. 39)

Pierre Bourdieu interpreta o desejo pela formação superior como um dos elementos constitutivos da tentativa de apropriação dos códigos hegemônicos na sociedade. A universidade, essa instituição secular carregada de simbologias e tradição, nem sempre se encontra receptiva para uma reavaliação de sua estrutura educacional. Partindo dessa perspectiva, podemos observar algumas das contradições que a implantação de um programa dessa estirpe pode trazer ao contexto acadêmico e suas simbologias:

1. O Pronera avança enquanto proposta basilar do movimento de educação do campo e encontra eco nos processos formativos de educação de jovens e adultos, assim como formação universitária nos

cursos de Pedagogia da Terra e Educação do Campo para formação de professores dos assentamentos. O caminho é traçado nas franjas da sociedade de classes e poderia combinar com o processo de redemocratização brasileiro da segunda metade do século XX, desde quando permanecesse contido na periferia da formação superior, com a meta máxima de formar professores das crianças e adultos nos assentamentos e acampamentos espalhados pelo território nacional. Quando avança para cursos de histórica referência profissional para as classes hegemônicas – Direito, Agronomia e Medicina –, passa a criar um fator de risco que aciona o olhar vigilante da sociedade.

2. Sua pedagogia específica demandaria adequações didáticas e logísticas, assim como seu gerenciamento enquanto projeto, que recai na lógica triparte entre governo federal (Incra), universidades e movimentos sociais, com tempo de duração e prestações de contas próprias, além de um hercúleo exercício de interpretação e compreensão do cotidiano operacional de propostas pedagógicas e curriculares tão díspares para o universo acadêmico prescrito.

3. A pedagogia da alternância do Pronera quase sempre adequa-se a um emaranhado de idas e vindas temporais e espaciais, que, bem desenhados nos seus projetos de curso, agregam valor à proposta, ao tempo que a torna um desafio acadêmico de dimensões não previstas, do cotidiano operacional ao simbolismo didático. Pautada na premissa dialógica da relação entre teoria e prática, considera o espaço externo como universo formativo e de inúmeras possibilidades de exercício reflexivo, elabora um ir e vir embasado na práxis e ressignifica a relação pedagógica em dimensões educativas anti-hierárquicas, inovadoras e de compartilhamento de conhecimentos. A proposta da pedagogia da alternância, como anunciada pelos Centros de Formação por Alternância (CNE, 2006), não chega a ser vivenciada nos espaços formativos do Pronera, mas os inspira na construção de um outro formato possível, que possa aliar educação e trabalho. Para o Pronera, a pedagogia da alternância traduz-se em reorganizações espaço-temporais e adequações possíveis em instituições de

tradicional formato educacional. Ainda assim, os princípios da dialogia, da relação teoria e prática, educação e trabalho, mundo da vida com universo acadêmico permanecem como provocações necessárias e elementos-chave para a inserção do Pronera no espaço universitário.

4. Nos projetos do Pronera, a alternância é prevista não apenas como organização cronológica do exercício formativo, mas antes como premissa básica de que o lado externo ao *campus* é um espaço educativo, e a conexão entre comunidade e universidade torna-se uma condição *sine qua non* para uma formação implicada nas lutas sociais que, *a priori*, possibilitaram a inserção desses sujeitos no espaço acadêmico.

5. No exercício do Pronera, embora a premissa da pedagogia da alternância encontre entusiastas e bem-intencionados educadores abarcando a proposta, dificilmente ela é experimentada na sua essência, até porque o Tempo Comunidade (TC) pouco dialoga com o Tempo Escola (TE), suas linguagens são fronteiriças e seus ritmos são descompassados.

6. Vale ressaltar que, ao tempo que celebramos o *status* de política da educação do campo e do Pronera, a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, assistimos ao processo abusivo de desqualificação das instituições educacionais públicas, que minam as forças de projetos de resistência, coíbem as perspectivas de trabalhos educacionais emancipatórios, inibem as expressões de luta e desqualificam as expressões formativas voltadas para o qualitativo engajamento da classe trabalhadora na academia. O momento de crise financeira, institucional e política pelo qual as universidades públicas vêm atravessando sinaliza para um cenário de tensões perversamente arquitetado com vistas a um retrocesso para as lutas sociais no Brasil. Sob tal cenário, o curso de Direito da UEFS foi realizado nas aguerridas propostas de sobrevivência e luta, entre o micro e macrocontexto de reafirmação da universidade pública e sua função social.

Considerações finais

Como vimos, o debate da educação do campo ganha efetividade no início do século XX, com o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo. (MUNARIM, 2008) Nesse debate, a perspectiva de reivindicar uma educação de qualidade para os sujeitos do campo ganhou corporeidade e concretude, apoiada em um momento histórico de relativa receptividade às pautas da classe trabalhadora. A educação do campo inicia a sua trajetória de demarcação política a partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em Brasília, no final da década de 1990, tendo representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e dos movimentos sociais do campo. Articulados na luta por uma discussão qualificada em torno do cenário educacional vivenciado pelos sujeitos do campo – em diversidade cultural, ambiental e étnica e unidade de representação de classe –, o movimento encontrou ressonância política e reconhecimento legal para desenhar uma concepção diferenciada de educação, voltada para os sujeitos assentados e acampados do campo brasileiro no século XX. Para além da posse da terra, os movimentos do campo gritavam pelo acesso a uma educação de qualidade, seja ela na escola das crianças, seja no acesso ao ensino superior.

Percebe-se que a luta para implantar a concepção de um Estado ético ou de cultura é uma tarefa hercúlea, pois a formação social e histórica do Estado traz a marca da formação classista, uma vez que já se forma com a separação da sociedade civil como função social fundamental para o estabelecimento da reprodução do capital, da manutenção das relações desiguais entre a classe trabalhadora. Nesse contexto é que os movimentos sociais do campo se inserem, ou seja, é nesse espaço de relações contraditórias de classes e políticas que esse movimento vai lutar por políticas públicas e a construção desse Estado ético.

Desse modo, o Pronera, com a implementação de cursos nas universidades públicas, tem se constituído como um espaço importante no fortalecimento do processo formativo desses sujeitos – que foram excluídos historicamente dos bens culturais e, de certa forma, foram vítimas desses aparelhos

hegemônicos que defendiam a não necessidade de políticas públicas educacionais para quem vive e produz as suas histórias de vida no campo – para o desafio de construir esse Estado ético.

O capital cultural e simbólico, que supostamente se apreende com o acesso às instâncias legitimadas de produção do conhecimento, colabora na aquisição de dispositivos de linguagem, códigos, *habitus* (BOURDIEU, 2003), capazes de aproximar os agentes de campos de poder de difícil proximidade. E como provoca o autor, o diploma está para a sociedade letrada como títulos nobiliárquicos da antiga nobreza de sangue. Ele traz a perspectiva de inclusão do indivíduo em um universo circunscrito de reconhecimento profissional, ao tempo que traz, contraditoriamente, a perspectiva da impossibilidade de total superação da desigualdade social via educação. Pode-se inferir que a luta pela Reforma Agrária passa a ser reconhecida, legitimada e fortalecida, mas, ainda assim, a propriedade da terra permanece como um patamar da luta que dificilmente se encerra com a inclusão acadêmica.

Obviamente, do ponto de vista operacional, há um frequente risco de distanciamento dos princípios de relação entre teoria e prática que embasam a pedagogia da alternância enquanto projeto político-pedagógico na universidade. Mas, ainda assim, há uma clara mensagem de que, para os sujeitos coletivos do campo, o acesso à universidade pública não poderia se dar pela via do enquadramento regular da experiência acadêmica. O TE e o TC, antes de tudo, são expressões políticas de que o tempo dos sujeitos da luta precisava ser administrado em diálogo com seus redutos comunitários e/ou organizacionais. E colocá-lo na pauta do esforço e da experiência docente no curso de Direito da UEFS significou um dos exercícios formativos mais bonitos que se pode vislumbrar como legado dessa proposta.

Em seis anos de vivência, encerra-se um curso de bacharelado em Direito com a turma Elizabeth Teixeira para beneficiários da Reforma Agrária. Abre-se o reconhecimento da perseverança dos sujeitos envolvidos, do comprometimento de seus coletivos, do firmamento dos seus propósitos de educação contra-hegemônica e emancipatória. Estima-se que esse coletivo agregou valor à UEFS, que, por sua vez, entra para a história e trajetória de

cada um, imprimindo qualidade acadêmica e formativa à luta por uma sociedade justa e igualitária. Agradecemos a oportunidade de ter feito parte, ainda que de forma tímida e lacunar, de todo esse processo.

Salve, salve turma Elizabeth Teixeira! Salve, salve nossa UEFS!

Referências

ARROYO. M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas: Papirus. 2003.

COELHO, E. PARECER AO PROCESSO 1406/2012 – CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO; TURMA ESPECIAL PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: CHAUÍ, M. *Introdução ao Direito Agrário.* Brasília, DF: Editora UnB, 2002. p. 331-340. (Série O Direito Achado na Rua, v. 3).

COUTINHO, C. N. *Intervenções*: o marxismo na batalha das ideais. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, C. N. *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DARON, V. L. P.; MARCON, T. Universidade e Movimentos sociais. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 62-82, jan./jun. 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

IPEA. *II PNERA Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa %20 nacional.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MIRANDA, R. S. de. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e seu suposto caráter contra-hegemônico*: análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. 282 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 31, 2008, Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPED, 2008.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: POLÍTICA de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês*: trabalho e educação liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, C. A. dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

SILVA, F. D. *Educadores do campo*: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso pedagogia da terra. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, M. A. Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis políticas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária. In: REUNIÃO DA ANPED, 36., 2013, Goiás. *Anais*... Goiás: ANPED, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UESF. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Parecer Resolução CONSEPE nº 050/2012*. Relator professor doutor Eurelino Teixeira Coelho Neto. Feira de Santana, 2012.

Turma de Direito Elizabeth Teixeira: aprendizados, desafios e perspectivas

Adriana Nogueira Vieira Lima
Ana Paula Almeida Bezerra Barros
Ariadne Muricy Barreto
Flávia Almeida Pita
Márcia Costa Misi
Pedro Teixeira Diamantino

Introdução

A implantação da turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi movida por uma utopia militante de integrantes de movimentos sociais do campo, professores e estudantes que apostam no entrelaçamento entre o agir e o pensar, a prática e a teoria, o empírico e o teórico, ou, no dizer de Roberto Lyra Filho (1986), "entre o ser, fazer e saber".

Inserido no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)[1] – política pública executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e formulada para atender as

1 Em 2004, o programa ganhou novos contornos, visando a adequação às diretrizes, sendo elaborado um novo *Manual de operações*, aprovado pela Portaria/Incra nº 282, de 16 de abril de 2004. Esse manual foi atualizado em 2011, 2014 e 2016. A versão que guiou a elaboração do projeto que deu origem à turma Elizabeth Teixeira foi a de 2011.

especificidades do campo, promovendo a educação de jovens e adultos no âmbito da Reforma Agrária –, o projeto teve como principal objetivo romper os muros da academia, criando condições para a inserção de camponeses e camponesas no curso de bacharelado em Direito da UEFS. Não obstante o Pronera já contasse, então, com vários cursos por todo o Brasil,[2] o projeto da UEFS foi o segundo na área do Direito, inspirando-se na iniciativa pioneira da Universidade Federal de Goiás (UFG). As interlocuções para a redação e implementação do projeto começaram já em 2009, com a formação de uma comissão específica de professores e estudantes, que recebeu contribuições de acadêmicos e dos movimentos sociais do campo. O início das atividades acadêmicas, após o processo seletivo dos estudantes, só veio a ocorrer em dezembro de 2012. Entre 2013 e 2018, tivemos a oportunidade de vivenciar intensamente a implementação dessa proposta em parceria com o Incra e compartilhada democraticamente com os movimentos sociais, administração superior, corpo docente, funcionários e educandos da UEFS. Esses anos foram marcados por trocas mútuas, experimentações e desafios desestabilizadores, buscando mover a máquina acadêmica em prol de uma educação emancipatória, para capacitar sujeitos sociais imbuídos na transformação da realidade excludente e do próprio Direito, entendido como espaço de luta dos homens e mulheres do campo e das classes populares como um todo.

A turma da UEFS foi batizada pelos educandos como "Elizabeth Teixeira", em homenagem à trabalhadora rural e integrante das Ligas Camponesas na Paraíba, símbolo da luta pela Reforma Agrária e pelo bem viver dos brasileiros e brasileiras do campo. Outros cursos de Direito pelo Pronera sucederam a turma Elizabeth Teixeira, conformando um riquíssimo universo de interlocução pedagógica e política entre as instituições envolvidas e movimentos sociais: turma Eugênio Lyra, da Universidade do Estado da Bahia

2 Os dados levantados pela II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), para o período entre 1998 e 2011, apontam a existência de 320 cursos do Pronera realizados por 82 instituições de ensino em todo país, sendo 167 no âmbito da educação de jovens e adultos (ensino fundamental), 99 do ensino médio (técnico e normal) e 54 no nível superior (42 cursos de graduação, 6 de especialização e 6 de residência agrária). Na Bahia, para o período, são contabilizados 23 projetos. (IPEA, 2015)

(UNEB); turma Nilce de Souza Magalhães, da Universidade Federal da Paraíba (UFPR); turma Fidel Castro, da UFG; e a turma Direito da Terra, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Em nível de pós-graduação, foi realizada a primeira especialização em Direitos Sociais do Campo no ano de 2013, com a turma Dom Tomás Balduíno, da UFG.

Neste texto, escrito por diversas mentes e corações envolvidos no projeto e inspirado em tantas vozes ora e outrora silentes, propomos apresentar essa experiência, que não se encerra em si mesma e que acreditamos ser capaz de contribuir para a ressignificação da educação jurídica no Brasil. Propomo-nos, com base nas características e nos dados gerados a partir da execução do projeto, a refletir sobre o percurso da implementação da turma de Direito Elizabeth Teixeira na UEFS, as suas potencialidades e seus limites em face de uma vasta gama de aspirações de todos os atores envolvidos.

Os dados levantados e apresentados ao longo do texto foram fruto das ações que resultaram na elaboração do projeto inicial da turma, assim como do acompanhamento dos educandos pelas sucessivas equipes de coordenação, tendo sido sistematizados no bojo dos esforços para elaboração do pedido de reconhecimento do curso junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Contexto acadêmico de inserção da turma Elizabeth Teixeira

A proposta da criação da turma especial de Direito Elizabeth Teixeira esteve alicerçada em uma confluência de princípios, propósitos e bases epistemológicas da UEFS – universidade pública e gratuita, socialmente referenciada – e do Pronera, cujos paradigmas são o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade, atendidos mediante o “[...] uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa”. (INCRA, 2012, p. 22)

Implementando o projeto

A inserção geográfica da UEFS, sediada em Feira de Santana, cidade do semiárido baiano que é ponto de convergência migratória, contribui para a atração de estudantes oriundos de municípios, distritos, vilas e povoados do interior do estado Bahia e de outros estados do Nordeste. A formação de um

corpo discente composto por quase 8 mil estudantes advindos de diversos contextos sociais e culturais impulsiona a instituição a adotar uma política de inclusão educacional que envolve programas institucionais de permanência e práticas pedagógicas diferenciadas, que buscam compatibilizar o caráter da universalidade, inerente à academia, com o respeito à diversidade sociocultural e econômica.

Essas diretrizes institucionais também se refletem no compromisso com a democratização do direito à educação para segmentos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, desde 2006,[3] a UEFS adota o sistema de cotas – que combina a reserva de vagas para negros, oriundos de escola pública, indígenas e quilombolas. A turma Elizabeth Teixeira integra, assim, esse universo, beneficiando-se, ainda, de políticas de permanência desenvolvidas pela universidade, como a gratuidade integral dos educandos no restaurante universitário. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da UEFS[4] tem seus pressupostos epistemológicos fundamentados em uma vertente do campo jurídico que acredita estar o Direito acima da lei e legitimado em práticas sociais insurgentes e autônomas. Sua proposta contrapõe-se aos projetos de educação jurídica que universalizam e modelam as formas de agir, negando natureza jurídica às experiências populares de criação de direitos. Desse modo, alicerçados nesses pressupostos e considerando os princípios operacionais e metodológicos do Pronera, especialmente no que diz respeito à parceria entre os "movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais" (INCRA, 2012, p. 14), é que, em 2011, foi firmado o convênio entre a UEFS e o Incra, destinado à implementação de uma

3 A política é disciplinada internamente pela Resolução do Conselho Universitário (Consu) nº 034/2006. Das vagas dos 29 cursos de graduação, 50% são reservadas para candidatos oriundos da escola pública, sendo que 80% dessas vagas são destinadas aos candidatos que se declaram negros. Em cada curso, duas vagas são destinadas a candidatos indígenas e quilombolas. (UEFS, 2006)

4 Aprovado pela Resolução nº 64/1997 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da universidade, com o intuito de interiorizar o ensino jurídico no estado da Bahia, propondo-se à produção de um saber jurídico atento às demandas locais e comprometido com a transformação social. O curso de Direito da UEFS completa 20 de existência em 2018.

turma de 40 educandos, selecionados entre beneficiários da Reforma Agrária[5] para o curso de bacharelado em Direito. O projeto aprovado pela Resolução Consepe nº 050/2012, não obstante seus objetivos específicos, manteve a proposta curricular do curso de Direito da UEFS, que havia sido recentemente reformulada.

Do ponto de vista da estrutura acadêmica, a principal peculiaridade do projeto da turma Elizabeth Teixeira em relação ao curso regular de Direito da UEFS é a adoção, na esteira da metodologia característica do Pronera, da pedagogia da alternância.

A proposta da alternância implementada na turma Elizabeth Teixeira organizou-se em dois tempos: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). No TE, aconteceram as atividades desenvolvidas no espaço da universidade, correspondendo a 70% da carga horária do componente curricular; o TC, por sua vez, é o período em que os estudantes, ao retornarem para suas respectivas localidades, desenvolvem atividades planejadas pelos professores dos componentes curriculares do semestre, considerando-se o máximo possível as vivências dos educandos em suas respectivas comunidades de origem, na perspectiva de uma práxis.

A experimentação da metodologia da alternância no ensino universitário enfrentou, como se pode imaginar, diversos desafios. Considerando as peculiaridades da universidade pública, do curso de Direito e, em específico, a grande pluralidade de origens geográficas dos educandos da turma Elizabeth Teixeira, tais desafios multiplicaram-se. As dificuldades começaram já na implementação do calendário universitário, diferenciado em relação ao

5 Para a composição da turma, foi realizado processo seletivo específico regido pelo Edital nº 01/2012, que obedeceu aos critérios já utilizados pela instituição no que se refere às habilidades a serem avaliadas e à pontuação mínima para admissão, adaptando-se os procedimentos admissionais às especificidades da turma, pelo que a participação no processo, nos termos do artigo 13, inciso I, do Decreto nº 7.352/2010, foi reservada: à população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o parágrafo 1º do artigo 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008; alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra; professores educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e demais famílias cadastradas pelo Incra. (BRASIL, 2010)

restante da instituição: pesados e pouco flexíveis procedimentos de matrícula, alimentação de dados pelos professores e períodos de paralisação em razão das greves são elementos a destacar. A previsão inicial de contratação de monitores para acompanhamento específico dos educandos no TC foi obstaculizada pelas grandes distâncias que afastavam as regiões de origem e a UEFS, pelo custo dos deslocamentos e mesmo pelas dificuldades orçamentárias para implementação do projeto.

As redes sociais e a internet, por outro lado, tornaram possível a permanência da comunicação entre docentes e discentes durante o TC. O planejamento conjunto dos professores de cada semestre minorou as dificuldades para a concepção das atividades destinadas ao TC, que eram retomadas e avaliadas no retorno para o TE seguinte. As atividades dos TC acabaram por corresponder, de todo modo, em quase todos os semestres letivos, a tarefas propostas individualmente por cada um dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares do TE imediatamente anterior. Nem sempre se conseguiu – seja por falhas no diálogo, seja pelas características dos próprios conteúdos estudados – uma desejada integração entre as atividades em seu conjunto. Os educandos queixavam-se constantemente do excesso de atividades durante o TC, que concorriam com as demandas familiares e, especialmente, a militância política no âmbito dos movimentos sociais que integram.

Pode-se avaliar que essa tenha sido a maior dificuldade enfrentada na implementação do projeto, exigindo criatividade, diálogo e crítica constantes – elementos nem sempre presentes no dia a dia da prática docente universitária tradicional. Apesar de os problemas apontarem para necessárias pesquisas e reflexões futuras, entende-se que os esforços, no quanto foi possível, foram bem-sucedidos. Afinal, persistiu-se na metodologia até os derradeiros semestres – sendo que o último TC foi dedicado às pesquisas dos educandos para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –, colhendo-se resultados e discussões que estão presentes nos TCC dos educandos, em suas falas e reflexões sobre o processo vivenciado, nas constantes atividades extracurriculares realizadas e na ponte estabelecida entre os estudos técnicos e a militância, sempre presente nas ações individuais e coletivas da turma.

A turma Elizabeth Teixeira: breve caracterização

A caracterização da Turma Elizabeth Teixeira através da explicitação de dados sociodemográficos revela-se limitada e tende a ocultar ricas trajetórias de vida, experiências e memórias, cujas narrativas não caberiam nestas páginas. Ainda que tenhamos consciência desse limite, acreditamos que essa forma de abordagem serve como ponto de partida para situar o leitor e lançar pistas para futuras pesquisas e reflexões, na medida em que permite uma visão geral dos 40 educandos que participaram da experiência.

Os educandos possuem estágios diferenciados de inserção nos movimentos sociais que representam, trajetórias escolares distintas, múltiplas orientações sexuais e crenças religiosas. O vínculo com a terra é um ponto de ligação, visto que todos os educandos estão, de algum modo, relacionados a assentamentos de Reforma Agrária, sendo que uma parcela menor deles está comprovadamente incluída nas categorias da Política Nacional de Agricultura Familiar.

Os educandos que compõem a turma Elizabeth Teixeira, ainda que, como afirmado, possuam inserções diferenciadas nos movimentos sociais que integram, constituem-se como sujeitos coletivos de direito, categoria que, segundo Sousa Júnior (2011, p. 98),

> [...] deixa de ser uma abstração descolada da realidade humana da qual se projeta para concretizar-se, historicamente, determinando-se a partir de uma forma peculiar do social e da política, de uma certa organização do simbólico e de um peculiar imaginário social.

Esses sujeitos estão relacionados, direta ou indiretamente, a lutas pela terra e Reforma Agrária e estão cotidianamente envolvidos em situações de criação de novos direitos e resistências a violações de direitos conquistados. Além das pautas voltadas a questões correlatas à luta pela terra, os movimentos também encampam lutas contra as estruturas raciais, patriarcais e heterossexistas conservadoras, buscando o fortalecimento e visibilidade das lutas de gênero, raça, diversidade sexual e religiosa.

Parte significativa dos integrantes mantém vínculos com organizações sociais ligadas às mais diversas iniciativas de defesa de direitos coletivos das populações do

campo, notadamente a Reforma Agrária, a luta pela efetivação de direitos sociais e ambientais e o reconhecimento de novos direitos, o que potencializa ainda mais a formação jurídica crítica. Estão representados, na turma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Luta Camponesa (MLC), o Movimento das Comunidades Populares (MCP), Associações de Pequenos Agricultores, Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (Fatres) e Pastoral Rural (PR).

Os educandos são provenientes de 12 estados da Federação, abarcando as regiões Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. É importante destacar que 90% dos educandos têm origem no Norte e Nordeste, regiões cujos indicadores demonstram um menor acesso da população ao ensino superior. A maior parte dos educandos (55%) é proveniente do estado da Bahia e está distribuída em 11 municípios. (UEFS, 2011)[6] A maioria absoluta da turma é proveniente de domicílios localizados em cidades de pequeno e médio porte, geralmente no interior dos estados, o que potencializa significativamente a "descentralização" da atuação profissional, em contraponto à perspectiva jus-urbano-centrada, típica do perfil dos bacharéis em Direito. Isso indica possibilidades bastante importantes de melhoria do acesso à justiça e aos direitos pelas populações do campo.

Esses dados, por si só, ao mesmo tempo em que representavam um grande desafio, diante das limitações orçamentárias e para a consolidação do TC, igualmente apontavam para uma grande riqueza e um enorme potencial de desenvolvimento de um processo jurídico-formativo extremamente plural e sintonizado com realidades expressivas da diversidade do país.

Quadro 1 – Composição de turma por estado de origem

Bahia	21
Sergipe	2
Pernambuco	3

6 No estado da Bahia, temos educandos provenientes dos municípios de: Serra do Ramalho, Boa Vista do Tupim, Monte Santo, Vitória da Conquista, Encruzilhada, Ipirá, Sítio do Mato, Adustina, Cansanção, Remanso, Juazeiro.

Rio Grande do Norte	1
Ceará	3
Maranhão	2
Pará	1
Paraíba	1
Rondônia	2
Mato Grosso	1
São Paulo	1
Espírito Santo	2

Fonte: UEFS (2011).

A composição inicial dos discentes matriculados, sob o prisma do gênero, contou com 29 estudantes do gênero masculino e 11 do gênero feminino. (UEFS, 2011) A proporção então apresentada manteve-se semelhante à relação estabelecida entre os inscritos no processo seletivo, constituindo-se em um elemento de análise importante, na medida em que revela a desigualdade de gênero como ponto a ser destacado na formação em Direito e que se coloca transversalmente na discussão da identidade camponesa, a exigir estratégias de convívio e mecanismos propiciadores de equidade no âmbito da organização do cotidiano da turma.

É importante registrar que, durante o curso, duas educandas gozaram do direito ao exercício domiciliar em razão da maternidade. Contudo, em função da impossibilidade de acesso aos serviços de creches da UEFS,[7] houve, nos dois casos, para a continuidade do curso, a separação entre as educandas e seus filhos durante todo o período do TE. A naturalização da atribuição do ato de cuidar às mulheres é refletida nas normativas universitárias, considerando a situação dos pais que não puderam gozar do direito ao exercício domiciliar: durante o período do curso, nasceram, ao todo, 12 crianças, o que demonstra a relevância da questão e a necessidade de pensar políticas específicas de assistência estudantil nesse âmbito.

7 Muito embora o serviço seja oferecido pela universidade, a demanda excede a capacidade de atendimento da creche. As vagas são distribuídas por meio de sorteio.

No que concerne à questão racial, há também, na turma, a presença significativa de pessoas que se autodefinem negras e indígenas. Isso indica a importância da questão étnica como elemento de construção de identidade das populações do campo e reforça a necessidade de políticas afirmativas para essas populações, na medida em que a especificidade desses grupos integra um conjunto de elementos vinculados às históricas opressões vivenciadas pelas classes e grupos sociais do campo, interligando, assim, as temáticas específicas do curso ao elemento racial, compreendido, aqui, como eixo estruturante de desigualdades e processos de instituição de direitos no Brasil.

Na data da matrícula, 26 discentes eram jovens entre 17 e 25 anos. Dos 14 estudantes com idade acima dos 25 anos, apenas 7 discentes ultrapassam os 30 anos e, entre estes, apenas 1 discente ultrapassou a faixa dos 40 anos. Esses dados demonstraram o interesse da juventude do campo em acessar as universidades. (UEFS, 2011)

Cabe, ainda, salientar a presença de estudantes advindos somente de escolas públicas rurais ou urbanas ou de escolas comunitárias, notadamente as escolas família-agrícola. Isso significa que a composição da turma garantiu o acesso à educação superior para indivíduos que historicamente estiveram fora dos espaços universitários públicos, sobretudo em cursos de Direito. Além do mais, esse fator integra, mais uma vez, as perspectivas de fortalecimento da PNERA pelo Pronera, pois demonstra a relação estabelecida entre a educação do campo e a possibilidade da educação pública como meio de acesso à educação superior também pública.

Gestão acadêmica da turma especial

De acordo com o projeto original e com os delineamentos estabelecidos pelo Pronera, a gestão acadêmica da turma Elizabeth Teixeira ficaria a cargo de colegiado específico, composto pelo coordenador geral, pelo coordenador pedagógico e pelo professor-orientador, docentes do curso, representação dos educandos, do Incra e dos movimentos sociais do campo que constituem o público beneficiário da política.

Considerando, no entanto, a organização institucional da UEFS, a turma Elizabeth Teixeira correspondeu a uma turma especial do curso de Direito.[8] Assim, o colegiado da turma especial compartilhou com o colegiado do curso, de maneira peculiar, o espaço do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da universidade, unidade que regimentalmente define e executa a programação para o ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com as normas editadas pelos órgãos específicos da Administração Superior, bem como a distribuição dos encargos docentes para as atividades de ensino dos professores. Aos colegiados, por sua vez, compete a gestão acadêmica e pedagógica junto a docentes e discentes. A adaptação das normas do Pronera contempladas no projeto e o modo de funcionamento da universidade foram, em si, um desafio vivenciado a cada semestre letivo de maneira própria, considerando as demandas de professores, as diferentes espécies de componentes disciplinares e atividades que compõem o processo pedagógico – disciplinas teóricas e práticas, disciplinas relacionadas ao TCC, atividades complementares, pesquisa e extensão. É importante destacar que foi sempre muito importante e necessário o diálogo permanente com o colegiado do curso de Direito e sua coordenação, bem como com o departamento e sua direção. Desse modo, tanto inquietações, desafios e entraves, quanto soluções e celebrações foram compartilhados e construídos em espaços coletivos.

A Administração Acadêmica da turma Elizabeth Teixeira dividiu suas tarefas, ainda, com os Núcleos de Prática Jurídica e de Pesquisa, que integram o colegiado de Direito da UEFS, sendo responsáveis, respectivamente, pela coordenação das atividades de estágio acadêmico – Serviço de Assistência Jurídica da UEFS em componentes curriculares que se iniciam tão-somente no sétimo módulo do curso – e pelo TCC.

O desenho previsto originalmente no projeto foi adaptado para melhor garantir a sua exequibilidade. Os ajustes permitiram melhor relacionamento institucional com a estrutura da universidade e a engrenagem já existente,

---

8 Ressalta-se que, como afirmado anteriormente, a matriz curricular foi a mesma das turmas regulares da UEFS, promovendo equivalência entre as turmas quanto ao conteúdo básico formativo. A peculiaridade da metodologia de ensino, centrada na pedagogia da alternância, conferiu o traço distintivo para a designação desse coletivo como turma especial.

visando atenuar os pesados limites burocráticos próprios da gestão pública. Desse modo, por exemplo, decidiu-se por não adotar o mecanismo de contrataçãode professores externos, autorizado pelo manual do Pronera, mediante pagamento com recursos do convênio. O colegiado previsto no projeto e seus membros não chegaram, além disso, a ser rigorosamente formalizados: apenas os coordenadores gerais foram nomeados oficialmente pela Reitoria, por Portaria, mas a função não correspondeu a uma remuneração específica – os demais cargos da equipe de coordenação também não foram remunerados, nem oficializados no sentido estrito. Essa informalidade permitiu uma modelagem de gestão mais flexível e uma experiência com maior intensidade democrática.

A participação colegiada do Incra e dos movimentos sociais do campo, embora, em tese, incompatível com o desenho institucional da UEFS – que não prevê participação formal de membros externos em instâncias acadêmicas –, foi prevista e aprovada no projeto original. No projeto, a participação dessas instâncias externas na gestão acadêmica foi destacada como fundamental para assegurar transparência e controle social, além de facilitar o acompanhamento pedagógico dos educandos, quase que integralmente vinculados e ativamente participantes de movimentos.

A experiência concreta do processo, em especial, as dificuldades burocráticas ora relatadas, a conjuntura nacional de instabilidade política institucional no governo federal e as diversas iniciativas de criminalização das lutas sociais, crescentes nos últimos anos – a exigir que os movimentos direcionassem os enfraquecidos recursos humanos e financeiros para outros espaços de embate – impactaram nas expectativas de melhor articulação entre as instituições envolvidas. Tais circunstâncias levaram a que o colegiado da turma Elizabeth Teixeira funcionasse, efetivamente, com os três membros da coordenação, dois discentes escolhidos pela turma e docentes do curso, cuja representação variava de acordo com a designação de professores para os componentes curriculares oferecidos semestralmente.

Por outro lado, esse peculiar *modus operandi* da gestão acadêmica, que acabava por privilegiar o convencimento pelo diálogo, a transparência e o envolvimento pela participação ativa e democrática na tomada de decisões – a cada

momento, necessários para superar dificuldades que apareciam em virtude das novidades que a turma apresentava para o ensino jurídico –, proporcionou uma rica aprendizagem para todos os que se envolveram de alguma forma no processo.

A coordenação coletiva do colegiado da turma, especialmente considerando as três funções mencionadas – coordenação geral, coordenação pedagógica e professor-orientador –, facilitou a gestão das questões acadêmicas e burocráticas sob sua responsabilidade. A experiência confrontava, assim, a cultura política brasileira presidencialista e personalista, marcada pela concentração de atribuições na figura do gestor central. É forçoso admitir que, de fato, o(a) coordenador(a) geral assumia maiores responsabilidades, inclusive jurídicas, respondendo por eventuais questionamentos dos órgãos de controle. No entanto, a coordenação pedagógica desempenhou papel fundamental na implantação da pedagogia da alternância, uma novidade acadêmica que desafiou especialmente a academia jurídica, pouco familiarizada com proposições pedagógicas diferenciadas. Também foi muito importante nas tentativas de acompanhamento individualizado dos educandos, necessário nesse projeto para garantir que todos caminhassem juntos para a conclusão do curso. A figura do orientador foi concebida pelo manual do Pronera para apoiar no acompanhamento individualizado, especialmente durante o TC e na construção gradual e contextualizada do TCC; mas, na prática, também funcionou como um vice-coordenador geral.

Durante todo o processo, as decisões e encaminhamentos adotados pela coordenação foram coletivamente construídos, contando sempre com o apoio de um grupo de professores mais próximos ao projeto político-pedagógico da turma. Assim, as posições defendidas no diálogo com o Incra e a Administração Superior da UEFS foram construídas com mais consistência. Além do mais, a condução do colegiado, no diálogo com os professores da turma, foi sempre facilitada pelo apoio desse grupo.

O diálogo com a Administração Superior da universidade também foi constante e sempre marcado pelo espírito de colaboração e disposição para encontrar soluções para a diversidade de problemas que surgiram ao longo da execução do projeto.

É importante destacar que a divisão de tarefas de forma democrática parece ter impulsionado uma singular sinergia na equipe docente. No percurso, professores que inicialmente apresentaram resistências ao projeto comprometeram-se com a formação jurídica de trabalhadores e trabalhadoras rurais, participando com interesse e compromisso da tomada de decisões nas instâncias colegiadas. Isso foi muito importante para a conclusão do projeto, uma vez que o grupo de professores que deu sustentação à sua construção e implantação não seria suficiente para suprir a demanda para sua realização. Como já foi mencionado, não houve contratação de professores externos, e a coordenação da turma precisou contar com os docentes do quadro funcional da UEFS, especialmente aqueles do curso de Direito, muitos deles sem nenhum vínculo com as lutas pelo direito à terra.

A cada semestre letivo, foram realizadas ao menos duas reuniões: uma de planejamento e outra de avaliação e transição para o semestre seguinte. Na primeira, as especificidades da pedagogia da alternância eram apresentadas e discutidas para que, coletivamente, fossem definidas as atividades do TC para os componentes ofertados naquele período. Em alguns momentos, foi possível pensar em interdisciplinaridade e transversalidade; em outros, na maior parte deles, a ausência de familiaridade com essa proposta impediu maiores avanços.[9] Na reunião de avaliação, eram promovidas reflexões sobre as dificuldades enfrentadas e sucessos alcançados, e, assim, aprendizagens eram retidas para o planejamento do semestre seguinte. Nessas reuniões, havia o encontro entre professores que deixavam a turma e aqueles que chegavam para o semestre seguinte.[10] Em virtude da crise orçamentária das universidades públicas estaduais e dos entraves burocráticos para contratação de apoio técnico específico, o colegiado não contou com um apoio administrativo específico, o que gerou dificuldades para execução do orçamento do projeto e uma sobrecarga para os professores que compunham a coordenação.

9 Em razão dessa dificuldade, os discentes muito constantemente ficavam assoberbados de tarefas acadêmicas durante o TC, como já pontuado.

10 Embora tenha havido algumas mudanças de coordenação no curso do projeto, esse padrão se manteve.

O caráter democrático da gestão acadêmica significou, também, o envolvimento permanente do corpo discente, que, formado por educandos experimentados na militância política, estruturou uma dinâmica própria de organização interna para dialogar com a coordenação e os professores. Sempre que um professor novo iniciava seu trabalho com a turma, era-lhe entregue, por iniciativa dos educandos, um texto de apresentação do Pronera, da turma Elizabeth Teixeira e do desenho de sua organização.[11] A instância máxima de deliberação era a Assembleia Geral, da qual participavam todos os educandos, que se reuniam ordinariamente uma vez em cada etapa ou semestre letivo e extraordinariamente sempre que necessário. Para facilitar a realização de tarefas acadêmicas, discussão de problemas e participação no colegiado, a turma dividiu-se em Núcleos de Base (NB).[12] Havia também as equipes de trabalho, encarregadas de tarefas específicas – a saber: comunicação, mística, relatoria e infraestrutura –, formadas por um representante de cada NB. Finalmente, os NB escolhiam semestralmente dois representantes, de modo a respeitar a paridade de gênero, para compor a coordenação geral, encarregada de acompanhar as equipes de trabalho e criar soluções para demandas encaminhadas pelos núcleos. A coordenação geral elegia dois representantes, também respeitando a paridade de gênero, para atuar junto às instâncias universitárias; em especial, o colegiado da turma e sua coordenação.

Considerando o caráter especial da turma, que se submetia a um prazo de execução estipulado no convênio que a tornou possível – cinco anos, em dez etapas –, conseguir assegurar que todos os educandos acompanhassem a programação das etapas ajustadas dependeu de uma outra dose de esforço coletivo. Em alguns momentos, foi necessário sobrecarregar os encargos docentes de professores para oferecer componentes curriculares "em dependência" para discentes reprovados, já que frustrada a expectativa de contratação de

---

11 Essa apresentação sempre foi uma ferramenta muito importante no processo de "conquista" de novos professores para o projeto de formação jurídica de trabalhadores rurais, com o propósito de qualificar a luta pelo acesso à terra.

12 As denominações dos NB, importantes apoios à coordenação, homenagearam lideranças da luta pelo direito à terra: Zumbi dos Palmares, Dorothy Stang, Francisco Julião, Eugênio Lyra, Hugo Chávez e Marília Lomanto.

professores em caráter provisório, especialmente em razão das restrições orçamentárias que atingiram as universidades estaduais baianas nos últimos anos.

É importante pontuar que a diversidade da turma não se revelava apenas na sua representação geográfica e na presença de vários movimentos sociais, como mencionado. A gestão acadêmica precisou lidar com a diversidade das subjetividades de cada educando. Embora todos tenham chegado com o compromisso de retornar para uma luta coletiva, também chegaram mobilizando sonhos, motivações e experiências individuais. A coordenação pedagógica percebeu, assim, a necessidade de criar instrumentos de acompanhamento individual, considerando que essas especificidades se expressavam em mais dificuldade para alguns educandos no acompanhamento das aulas, dos conteúdos, no relacionamento com o grupo e na adequada distribuição das atividades acadêmicas e de militância.

Notícias animadoras

Os esforços realizados produziram resultados importantes: dos 40 estudantes inicialmente matriculados, apenas três não conseguiram concluir o curso – um número muito inferior ao previsto no projeto, que admitiu a possibilidade de evasão de dez discentes selecionados pelo vestibular. E para reforçar as conquistas dessa construção coletiva, educandos da turma Elizabeth Teixeira vêm sendo aprovados no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) desde o nono período do curso.

Não obstante as dificuldades narradas, podemos afirmar que essa rica experiência de construção coletiva permitiu-nos compreender melhor, hoje, o funcionamento da máquina administrativa e reforçou as nossas apostas no processo democrático e no permanente aprendizado do diálogo. Nessa caminhada, estreitamos amizades e (re)formulamos propósitos. Suas marcas guiarão novas apostas, caminhos e reencontros.

Os resultados do projeto criam importantes horizontes institucionais para novas turmas. Mas, mais do que isto, pavimentam caminhos para a própria educação jurídica e a práxis transformadora, através do engajamento desses futuros profissionais na assessoria jurídica e advocacia popular – a exemplo

das articulações e participação das turmas em atividades da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares, no Setor de Direitos Humanos da Via Campesina, na Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no estado da Bahia (AATR-BA), entre outras –, ou, ainda, fazendo a diferença nas demais carreiras jurídicas, uma realidade que já se apresenta desde a turma Evandro Lins e Silva e que as novas turmas estão reforçando:

> 'A conquista em torno da criação das turmas do curso de Direito voltado para o público beneficiário da Reforma Agrária e agricultores familiares ligados à Via Campesina Brasil e ao Movimento Sindical é um fato histórico na luta pela emancipação das mulheres e dos homens do campo'. 'Estudar e se formar em Direito, em uma universidade pública, participando de uma turma conquistada coletivamente pelos movimentos sociais é uma vitória nunca antes registrada na história dos camponeses e das camponesas'. (MST, 2018)

A manifestação acima, de autoria do educando Américo Barbosa Nascimento, da turma Elizabeth Teixeira, em notícia veiculada sobre os resultados do exame da OAB (MST, 2014), ratifica o sentimento comum do valor da luta cotidiana dos que apostaram no projeto.

"Nenhum direito, nenhuma conquista a menos!"

O cenário do país é crítico. Nessa quadra da história, vivenciamos a usurpação do Estado por forças conservadoras e o consequente desmantelamento de importantes políticas, com retrocesso em relação a direitos humanos e ameaças ao futuro dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiras. Nesse contexto, projetam-se dificuldades para a continuidade de iniciativas como o Pronera. Os embates, até aqui, não são comparáveis à densidade das lutas futuras.

O professor José Geraldo de Souza Júnior, em comunicação feita no seminário de encerramento da turma Eugênio Lyra, da UNEB, no segundo semestre de 2017, destacou a força motriz das utopias políticas e o quão são

realizáveis. Suas palavras somam-se ao testemunho do educando Américo, e as formaturas das turmas do Pronera em todo o país não nos deixam duvidar.

Nessa perspectiva, aos que participaram dessa experiência, aos egressos dos projetos do Pronera nas universidades de todo o país, a tarefa de lutar pela educação do campo, incluindo novos projetos de graduação e de pós-graduação, é uma exigência histórica fundamental para o restabelecimento do processo de democratização do país.

Não é tempo de vigília e as lutas estão ocorrendo. "Nenhum direito, nenhuma conquista a menos!". Essas palavras de ordem marcam o nosso presente e anunciam os nossos desafios revelando novas utopias.

Referências

ACYPRESTE, R. de. Educação Jurídica também é Educação para o campo. Blog Imagina para revolucionar. [S.l.], 2012. Disponível em: <https://brasiledesenvolvimento.wordpress.com/2012/04/06/educacao-juridica-tambem-e-educacao-para-o-campo/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ARAÚJO, C. dos S. *O judiciário e os conflitos agrários no Brasil*. 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

BAHIA. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer 312/2004. *Diário Oficial*, Salvador, ano 89, n. 18.726, 15 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

DUSSEL, H. *Ética da libertação:* na era da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUSSEL, H. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

FREITAS, C. E. O MST e a atual estrutura sindical. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO NETO, F. da C. (Org.). *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Decanato

de Extensão, Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GELLER, R. H. Apresentação. In: GELLER, R. H. et al. *OAB recomenda*: indicação de educação jurídica de qualidade. 4. ed. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2012. p. 8-9.

INCRA. *Manual Operacional do PRONERA*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.INCRA.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_PRONERA_2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

IPEA. *II PNERA Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF, 2015.

LYRA FILHO, R. Desordem e processo: um posfácio expectativo. In: LYRA, D. A. (Org). *Desordem e processo*: estudos sobre o direito em homenagem a Roberto Lyra Filho. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986. p. 263-329.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. *Na Bahia estudantes do PRONERA são aprovados na OAB*. [S.l.], 22 fev. 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/02/22/na-bahia-estudantes-do-PRONERA-sao-aprovados-na-oab.html>. Acesso em: 24 fev. 2018.

RODRIGUES, C. *Pedagogia de alternância na educação rural*. Nova Escola, São Paulo, 1 set. 2009. Disponível em: <http//revistaescola.abril.com.br/políticas publicas>. Acesso em: 18 abr. 2012.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf.http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_social>. Acesso em: 7 ago. 2011.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *Direito como liberdade:* o direito achado na rua. Porto Alegre - RS: Sérgio Antonio Fabris, 2011. v. 1.

TEIXEIRA, S. E.; BERNARTTI, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http//www.scileo.br/pdf/ep/v.34 n.2/02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.

TORRES, P. R. *Terra e territorialidade nas áreas de fundo de pasto.* 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

UEFS. *Projeto do Curso de Bacharelado em Direito* Feira de Santana, 2011. Mimeo. (Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. *Resolução Consu 34/2006*. Estabelece reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao ensino Superior. Feira de Santana, 2006. Disponível em: <http://www1.UEFS.br/portal/downloads/resolucoes/consu/2006/resolucao_consu_34_2006.pdf/view>. Acesso em: 10 fev. 2018.

VELOSO, M. L. *As "vítimas" de Rosa do Prado*: um estudo do direito penal sobre o MST no extremo-sul da bahia. PUC/SP, 2006. 402 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Construindo esperança, recriando utopias: história do exercício político-pedagógico da formação da turma Elizabeth Teixeira

Marília Lomanto Veloso
Cloves dos Santos Araújo
Paulo Rosa Torres
Djacira Maria de Oliveira
Felipe da Silva Freitas
Maria José Andrade de Souza
Thays Santos Carvalho
Maurício Correa Silva
Adenilsa Monteiro do Amaral Alvarez

Introdução

Recontar o processo de construção da turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, do curso de bacharelado em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), significa revisitar um longo caminho, no qual cada etapa recuava centenas de anos de exploração e de apropriação da identidade do povo da terra, determinantes de uma estrutura agrária concentradora, resultante dos modelos político e econômico dominantes, tanto no Brasil Colonial quanto no que se entenderia como fase pós-colonial.

Nessa linha de um passado e presente mobilizados em torno de um projeto de colonização que parece nunca se esgotar e, antes disso, se agiganta rumo a um legado desastroso para as futuras gerações, o espaço

territorial brasileiro tem revelado índices perversos de desfiguração na lógica de distribuição de terras, em favor do surgimento do latifúndio improdutivo. A confirmação desse quadro se extrai do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), quando suas pesquisas revelam um cenário expansionista, anunciando que, em 2003, 58 mil propriedades concentravam 133 milhões de hectares improdutivos. Em 2010, esse número subiu para 69,2 mil propriedades improdutivas controlando 228 milhões de hectares. Com isso, as terras com essa característica já representavam 40% das grandes propriedades rurais brasileiras. (PELLEGRINI, 2015)

Essa plataforma injusta e excludente se espraia cada vez mais. Nesse mesmo espaço-tempo, a pesquisa do Incra, em 2010, pautava a educação como o grande desafio para todas as regiões do país. O mapa da região Nordeste, nesse tema, revela uma página abjeta de demonstração de tratamento diferenciado na relação Estado-população do Nordeste, com 302.503 famílias assentadas, caracterizadas por elevados percentuais em pisos subterrâneos de escolarização, com índice médio de pessoas não alfabetizadas de 18,42%. Apenas 42,17% alcançavam escolaridade de primeira a quarta série. Enquanto 25,52% cursaram o nível fundamental completo, 7,09% tinham ensino médio incompleto, 5,69% completaram o ensino médio e menos de 1% finalizou algum curso de nível superior ou está cursando. (INCRA, 2011, p. 14)

> Nesse contexto de profunda desigualdade e de imperativa efetivação da educação como um direito fundamental juridicamente protegido no Texto Constitucional enquanto valor de relevância na afirmação da cidadania, o Projeto da Turma de Direito da UEFS resguarda de modo especial o Nordeste, onde se localiza a cidade de Feira de Santana, no semiárido da Bahia, considerada a maior cidade grande do Nordeste do país. Não bastasse o sinete de deserdado de tão importante política pública, um elemento assustador se agregava com relação à população assentada, majoritariamente jovem, insistindo em baixos percentuais de escolaridade, com 42,27% da população avançando só até a 4ª série. Enquanto 27,27% atingiu ensino fundamental completo, apenas 5% com nível médio completo e menos de 1% teve acesso ao ensino superior. (INCRA, 2011, p. 17)

Diante desse cenário, o debate se acalora na Reforma Agrária como condição imprescindível à concretização das promessas da modernidade. Nota-se, entretanto, que uma nova leitura, para além da distribuição de terras, se incorpora à concepção dessa política agrarista que pauta a luta dos movimentos sociais no campo em suas relações com o Estado. A educação se inscreve como uma das prioridades nessa linha de entendimento e na perspectiva desses movimentos, vinculando o resgate da dignidade da pessoa humana ao débito histórico do Estado brasileiro com essa parcela da população.

Nesse sentido, pensar a educação a partir da dimensão pedagógica de Paulo Freire, como prática de liberdade, de transformação, de ressignificação de conceitos e atitudes, cabe de modo inteiro na função social da universidade e impõe sua integração às estratégias de implementação das políticas públicas relacionadas à Reforma Agrária.

Reconhecimento acadêmico, político e social conferem à UEFS legitimidade para colocar nas pautas de seu projeto político-pedagógico a inserção de sujeitos que brotam de lutas sociais pujantes e identificadas com processos dinâmicos de oxigenação das instituições de ensino superior. Trata-se de uma instituição pública, gratuita, dentro de um espaço geográfico importante no semiárido da Bahia e vem se destacando nos sítios da educação superior como uma universidade socialmente referenciada, comprometida com as demandas emergentes da população ávida de se sentir também parte integrante e receptora das conquistas da contemporaneidade.

Na trilha desses debates sobre as questões sociais, a UEFS vem exibindo fôlego na temática da luta pela posse da terra, que, nas mais diversificadas leituras, tem se afirmado como objeto de estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado de seu corpo docente. Dessa forma, não surpreendeu por estimular nos discentes o interesse pela investigação do tema não só em seminários, semanas jurídicas, congressos, como também na elaboração e monografias de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), notadamente nas áreas civil, penal, constitucional processual e agrária.

Esse formato plural e dialógico do curso de bacharelado em Direito com os movimentos sociais, a importância da intervenção da UEFS no semiárido e sua peculiar localização no Território do Portal do Sertão motivaram

lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que visualizaram no curso a possibilidade de tornar consolidado mais um projeto de uma turma especial em Direito para assentados da Reforma Agrária, a exemplo do que já estava em pleno funcionamento na Universidade Federal de Goiás (UFG).

E o projeto que um tempo foi uma utopia, um horizonte desenhado, a luta coletiva tornou real, concreto e, neste momento histórico, a poucos passos da consolidação institucional do diploma de bacharel(a) em Direito por uma universidade pública de elevado porte acadêmico aqui e fora dos limites do país.

A história da construção de uma turma, que, através da disputa política, conseguiu ocupar sítios historicamente refreados pela classe dominante, exige ser narrada. Porque é a história da contribuição de um coletivo no qual a academia, a ação política e os sujeitos sociais em movimento se organizaram para que o espaço privilegiado do saber, que é a universidade, acolhesse outros sujeitos sociais, como aponta o projeto, em referência ao processo de renovação de reconhecimento do curso, "[...] os que têm suas demandas suprimidas e que precisam ser empoderados e se sentirem pertencentes a uma sociedade de homens e de mulheres contextualizados". (UEFS, 2011, f. 9) Não só isso, mas sujeitos aptos a fazer escolhas e a construir uma sociedade centrada em uma perspectiva socioambiental, "[...] alicerçada na conjugação efetiva dos conceitos de liberdade individual e justiça social". (UEFS, 2011, f. 11)

Produzir a memória dessa peregrinação rumo a uma universidade que se concebe livre e autônoma de criação de conhecimento, de convivência dialética e de constante avaliação crítica, tornando-se uma universidade integrada em si mesma e à sua região, não é só a constituição de um legado para as gerações que sobreviverem ao retrocesso político e social com fraturas orgânicas fatais que o país experimenta nesse momento. Também significa a crônica dos movimentos que entornaram a construção da turma na UEFS, demarcando uma nesga significativa das políticas de desenvolvimento regional pós-Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), propiciando, segundo Cássia (2015, p. 12), " [...] de um lado, a formação de enclaves econômicos, os quais favoreceram a inserção da região Nordeste no processo de

reprodução ampliada do capital via processo de industrialização; e de outro, a produção de profundas desigualdades socioespaciais".

Esse Nordeste que luta por inclusão e reconhecimento é o que se compreende, na expressão de Oliveira (1981, p. 29 apud CÁSSIA, 2015, p. 15), como:

> [...] um espaço onde se imbricam dialeticamente uma forma especial de reprodução do capital e, por consequência uma forma especial de luta de classe, onde o econômico e o político se fusionam e assumem uma forma especial de aparecer no produto social e nos pressupostos da reposição.

Ou ainda:

> Um nordeste *high tec* que se reinventa a cada instante, busca alternativas, dialoga com o agora: uma ação contínua que não se intimida diante dos desafios. Um diálogo sem fronteiras. Nordeste nação, comunidade imaginada e transfigurada pelo caráter híbrido de seus espaços, da sua estética – inegavelmente um pé no passado, porém milhares de mãos no futuro. (LEITÃO, 2010, p. 6, grifo do autor)

Nessa perspectiva, flui o presente capítulo, com o objetivo de produzir uma abordagem descritiva dos aspectos norteadores da construção e da implementação do projeto da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária do curso de bacharelado em Direito da UEFS, que se reconhece institucionalmente como turma Elizabeth Teixeira, uma homenagem à dirigente camponesa conhecida como guerreira da Reforma Agrária, viúva de João Pedro Teixeira, fundador e líder da Liga Camponesa de Sapé, na Paraíba.

De modo igual à construção do projeto, este artigo deriva de um pensar coletivo, elaborado por integrantes da comissão organizadora, formada por docentes e discentes, aprovada pelo colegiado do curso de Direito para tornar possível a materialização de uma turma que reconhecesse na universidade um recinto plausível para a garantia constitucional da educação como direito humano fundamental. Desse modo, o artigo soleniza, outra vez, a aliança que se estabeleceu entre a comunidade acadêmica da UEFS, os ambientes

institucionais que davam base legal às demandas do projeto e os movimentos sociais engajados na luta por direitos, em especial, pela educação no campo.

A escolha do viés metodológico buscou assegurar fidelidade aos diversos e complexos retiros visitados durante o processo de construção da turma. Desse modo, o texto será estruturado a partir de subsídios extraídos da memória do próprio projeto, desde a sua concepção, as pistas que foram sinalizadas pela turma Evandro Lins, da UFG, pioneira nesse embate que levou o povo das organizações sociais do campo para o campo dos cursos jurídicos, animando outras instituições a se inspirarem nessa nova peleja acadêmica. Seguindo esse cunho metodológico sustentado por informações do projeto, o artigo atravessa os desafios de sua execução e formação pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo.

Cumpre ainda o capítulo, para sua elaboração, uma ordem de ideias sistematizada a partir dos seguintes tópicos: mudança de paradigmas e de lugar a partir do movimento de ocupação do espaço acadêmico do Direito restrito ao mundo do urbano, para traduzir como se deu a concepção e a implementação do projeto; gestão pedagógica, administrativa e financeira; resultados; e considerações finais, expondo os desafios e perspectivas que emergem deste projeto.

Mudando paradigmas, ocupando espaços de reserva urbana: agora, o lugar do Direito também é no campo

O tópico a ser discutido responde, em princípio, ao questionamento sobre a concepção do projeto da turma especial de Direito da UEFS, por um lado, para melhor compreensão de sua simbiose não só com o projeto político-pedagógico, mas também com as matrizes éticas, filosóficas e sociais da UEFS. Por outro lado, para socializar as travas burocráticas, as demandas dos movimentos, a incursão política e, principalmente, as disputas que se travam nos arredores de projetos que desobstruem as farpas estigmatizantes da participação concreta, nos espaços de inclusão, de sujeitos culturalmente marcados pela opressão, pela amnésia da legalidade instituída, pela marginalização social.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do encargo de revelar a concepção de um projeto que reivindica integrar uma comunidade acadêmica consolidada

por uma história de compromisso com as demandas de um território de identidade, na perspectiva de pactuar a transformação social e se nutrir na busca por "[...] melhoria na qualidade de vida, respeito e integridade, e dos direitos e das garantias individuais e coletivas dos homens". (UEFS, 2011, f. 16)

A resposta a essa questão exige que se traga a esse lugar a intencionalidade da proposta filosófica do curso de bacharelado em Direito da UEFS, firmada em dois questionamentos inscritos em seu projeto pedagógico:

1. Que tipo de homem se deseja formar como resultado da ação educativa?
2. Que tipo de sociedade deve interagir com esse homem que se pretende ajudar a educar?

Não bastam as questões formuladas pelo curso de Direito da UEFS para contemplar a finalidade não só de uma turma de Direito, mas das diversas turmas e cursos que se espalham pelo país, em múltiplas áreas de conhecimento, emergentes das disputas protagonizadas por integrantes de movimentos sociais, com especial destaque para o MST.

Educação do campo não se confunde com outra concepção de educação, antes disso, na compreensão de Pires (2009, p. 1):

> A educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge, assim, de forma 'repensada e desafiante' [...], buscando a construção de uma nova base conceitual sobre o campo, e sobre educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

Segundo Caldar (2007, p. 70 apud PIRES, 2009, p. 5):

> A Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Dessa forma não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma.

A partir dessa leitura do campo como um lugar onde o modo de enxergar e praticar a educação formal reflete o modo de ver o mundo por lentes não urbanas – nem rurais – entra em cena, para garantir a efetivação do projeto da turma da UEFS, o diálogo com outra proposta filosófica construída pelo Pronera, política pública de âmbito governamental do Incra, do Ministério de Desenvolvimento Agrário. Com o olhar voltado para as demandas específicas do campo, o Pronera promove a educação de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, estabelecendo parcerias com movimentos sociais e sindicais do campo, com instituições de ensino públicas, privadas sem fins lucrativos e com as instâncias governamentais.

Resultado do protagonismo do MST em suas manifestações de luta que incluem projetos educacionais inspirados em metodologias direcionadas especialmente para o campo, o Pronera se afirma como

> [...] um dos instrumentos da democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam didáticas voltadas para a ampliação do desenvolvimento e melhoria das áreas de reforma agrária, na perspectiva dos Movimentos. (DANTAS, 2015, p. 26)

Alinhados, desse modo, os paradigmas teórico-metodológicos identificados pelos princípios da práxis, do diálogo e da transdisciplinaridade que desenhavam o perfil da turma de Direito dentro do modelo do projeto político-pedagógico do curso de bacharelado em Direito em sua experiência acadêmica e do Pronera, alimentado pelas disputas dos movimentos sociais, paradigmas, efetivados pela esguelha "de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa", a comissão organizadora constituída pelo colegiado de Direito deu início às ações concretas em direção à construção do projeto.

No primeiro momento, estabeleceu, para tanto, duas linhas de trabalho que seguiriam paralelas: uma de caráter acadêmico, promovendo os debates, as deliberações e a respectiva aprovação do projeto com a gestão superior e todas as instâncias colegiadas da universidade. Outra, de caráter político, no diálogo com os movimentos sociais, o Pronera, o Incra, o Tribunal de Contas

da União (TCU) e demais instituições que se apresentassem como imprescindíveis à validação política e legal do projeto.

Nessa perspectiva, os diálogos se sucederam, de um lado, construindo o projeto com absoluto respeito às instâncias acadêmicas, a fim de que pautassem, discutissem e deliberassem sobre a possibilidade de programar, no curso de bacharelado de Direito da UEFS, uma turma de Direito que acolhesse a política pública instituída pelo Pronera, viabilizando educação superior voltada para o campo, partilhando o espaço público da universidade com assentados da Reforma Agrária. Do outro lado, a articulação seria com as instâncias políticas e movimentos sociais no sentido de construir, através da remoção de conceitos seletivistas consolidados nas instituições que elaboram as políticas públicas dessas estruturas políticas e de narrativa e das práticas dos movimentos sociais, uma proposta que, ao lado de se alinhar ao projeto político-pedagógico em execução no curso de Direito da UEFS, formasse assessores jurídicos populares qualificados e aptos a atuar nos espaços onde se expressam movimentos da Via Campesina "no contexto da sócio-diversidade do Campo". (UEFS, 2011, f. 22)

Esse pensar e fazer coletivo conduziu o processo de implementação da turma de Direito para o povo da terra, com objetivo claramente especificado no seu projeto:

> Formar uma Turma Especial do Curso de Bacharelado em Direito que deverá ser ministrado pela UEFS, com funcionamento no *Campus* de Feira de Santana, a fim de diplomar 40 bacharéis, dentre famílias assentadas em Projetos de Reforma Agrária, devidamente cadastradas e reconhecidas pelo INCRA, através de declaração e submetidas ao processo de seleção da UEFS. (UEFS, 2011, f. 23, grifo do autor)

Não só esse escopo, mas outros que se incorporassem à formação desses bacharéis e bacharelas, para que fossem capazes de proceder a uma leitura crítica da ciência e do direito positivo e de se nutrirem de bases ético-políticas sintonizadas com valores e princípios "que atentem para o respeito aos direitos humanos". (UEFS, 2011, f. 22)

O reparo à injusta exclusão de sujeitos sociais vinculados à luta pela Reforma Agrária permeou a concepção da turma, exigindo mecanismos de democratização de acesso aos equipamentos ofertados pela academia para que bacharéis, advogados, assessores jurídicos com visão crítica e conhecimento técnico aplicáveis à realidade dos movimentos sociais no campo pudessem tornar efetivas as garantias inscritas na Constituição de 1988.

Dentro das especificidades dos objetivos pautados no projeto para a turma, vale destacar a expectativa de:

> Viabilizar a superação do discurso monolítico no meio acadêmico, incentivando o debate plural que possibilite a abertura progressiva do campo jurídico com a utilização de raciocínio argumentativo, persuasivo e crítico, tendo na centralidade a linguagem como condição de constituição de novos sujeitos sociais. (UEFS, 2011, f. 24)

Nesse contexto, é importante reviver a cronologia vivenciada pelo projeto, apontando o ano de 2009 como início da tramitação acadêmica e política, nos moldes planejados pela comissão. Desse modo, o espaço acadêmico impulsiona o percurso histórico das discussões sobre a viabilidade da proposta, constatada a compatibilidade entre as matrizes pedagógicas da turma especial da UFG, pioneira na disputa por uma educação jurídica para o povo da terra, e do curso de Direito da UEFS. A primeira versão do projeto foi encaminhada ao Magnífico Reitor em novembro de 2009, após aprovação da proposta pelo colegiado, com o parecer favorável da coordenadora.

Como exigência da coordenação pedagógica do Pronera/Incra, ao longo de três anos de discussão, o projeto foi reiteradamente ajustado às regras e princípios da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 9/2004. Aprovado no Incra-Bahia em 2009, e, posteriormente, no Incra Nacional, em Brasília, em 2010, por coordenação pedagógica composta pelo Pronera e pela UnB, o projeto foi submetido a ajustes imprescindíveis à aprovação do plano de trabalho pelo Sistema de Gestão de Convênios (Siconv).

A trilha percorrida pelo projeto foi marcada por sucessivas diligências, debates, ajustes, readaptações, incluindo, nesse sentido, o realinhamento

exigido pelas novas regras do manual do Pronera de 2010, dentre as quais está a reformulação da matriz curricular do curso, nos termos da Resolução CNE nº 9/2004. O processo de tramitação da minuta não transcorreu *in albis*, ao revés disso, era copiosa a manifestação dos pareceristas, sempre contribuindo com sugestões, ajustes, indagações, remoção de dúvidas. Mas, em todas as instâncias superiores, os pareceres e as discussões transluziam a intencionalidade humanista e os debates críticos que fertilizam a UEFS e inundam seus espaços físicos de notória diversidade. Estava assim acolhida pela UEFS a política pública de inclusão social pela educação do povo do campo. Foi noticiado o propósito metodológico da comissão de elaboração do projeto da turma especial de construir uma instância dialógica política, ao lado da tramitação acadêmica, na perspectiva de enfrentar as diversas repercussões em torno da política pública de inclusão social do povo do campo. Por um lado, desatando as tensões e estigmas sacralizados nos espaços institucionais específicos, como a hipótese do TCU, na recusa de firmar convênio com as universidades estaduais. E mais, arrostar o entendimento esquivo do Ministério Público Federal (MPF) escancarando sua disposição de intolerância à turma Evandro Lins, da UFG, em ação civil pública que, ao final, não obteve êxito na pretensão de extinguir a turma. A propósito dessa postura contrária à própria função social que o texto político de 1988 desenhou para o Ministério Público, causa espanto a utilização de um mecanismo constitucional mais propenso à defesa de direitos ser manipulado por um procurador da república contra a política pública do Pronera, como noticia Spiess (2016, p. 75):

> De acordo com o MPF, a perspectiva era de que ao criar uma turma de direito voltada exclusivamente aos beneficiários da Reforma Agrária, estaria se dando tratamento desigual ou mesmo privilegiando uma parcela da sociedade.

Por outro viés, também dentro desse traçado paralelo ao debate acadêmico, a comissão transitou com o projeto no colegiado do Pronera, em Salvador, buscando aprovação da referida instância estadual para prosseguir com esse propósito em Brasília, quando foi compelida a proceder a ajustes, o segundo, atendendo, em ambas as hipóteses, às recomendações do Incra.

Reiteradas reuniões faziam parte dessa etapa, relacionadas a questões envolvendo parcerias entre o Incra e as universidades estaduais, ocorrendo, por força da argumentação de reitores, do Pronera e do Incra, substancial mudança na interpretação do TCU, que passou a admitir esse pacto, provocando alteração do acórdão em sentido contrário, admitindo parceria entre as duas esferas.

De modo igual e com a mesma intensidade, a comissão se articulava com as representações dos movimentos sociais, protagonistas de todo o processo que se construía rumo à efetiva concretização de uma turma que se graduasse em Direito e se equipasse de aportes técnicos, jurídicos, éticos e filosóficos construídos a partir dos paradigmas da academia, para fazer frente às demandas de sujeitos emergentes dos contextos rurais do país.

Nesse mesmo universo, os movimentos sociais construíam os debates sobre direitos que se afirmavam com essa proposta e, ainda, sobre as regras do manual do Pronera de 2010, informadas pela comissão por ocasião dos encontros sobre o processo seletivo, os titulares do direito à inscrição, dentre outros temas que pautam as lutas sociais por inclusão no ensino superior.

Nesse contexto de fervura política e acadêmica, aconteceram os ajustes para formalização do convênio elaborado pelo Incra, para apreciação da Assessoria Técnica de Contratos e Convênios (ATCC) e da Procuradoria Jurídica da UEFS sobre os termos do documento assinado, enfim, pelo reitor da UEFS, José Carlos Barreto de Santana, e pela representação do Incra. Consolidava-se, dessa forma, a implementação da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária do curso de Direito da UEFS.

Repensando o fazer pedagógico, o poder de gestão e a partilha do bem: o campo como lugar de práticas emancipatórias de educar, administrar e exercitar limites financeiros

Algumas indagações permearam por diversos recintos, dentro e fora dos muros da universidade, como reação à notícia de que a UEFS estaria debatendo a viabilização de acolher uma turma de Direito composta por filhos(as) das lutas pela Reforma Agrária. Eram perguntas sobre o modelo pedagógico, a matriz curricular, a forma de acesso, questionamentos que flutuavam, ora da preocupação pertinente sobre a proposta curricular de uma turma com as especificidades

dos sujeitos que emergem de escolas menos crivadas dos ritos pedagógicos inerentes ao urbano, mesmo quando fluem de escolas públicas; ora da especulação perversa de categorias contrárias a qualquer política pública direcionada à inclusão de pobres, oprimidos, deserdados da terra, sujeitos a quem o modo de produção capitalista marginaliza, oprime, estigmatiza.

Eram problematizações sobre a turma, e a UEFS teria de responder com a minuta do projeto para afirmar a identidade com o projeto político-pedagógico do curso, com sua matriz curricular, a prova do vestibular como processo seletivo, o mesmo corpo docente, mesmo tendo de construir um colegiado para a turma – manteria o respeito às deliberações do colegiado de Direito do curso – e submissão regimental à UEFS. O fazer pedagógico marcaria o diferencial entre a turma e o curso regular em razão da pedagogia da alternância, que será explicitada ao longo dessa narrativa.

Por fim, a turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, para além de manter a mesma proposta curricular do curso tradicional de Direito, com as atualizações exigidas pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, foi pensada para sujeitos que habitam o campo. Portanto, esse ambiente deverá interferir no fazer pedagógico, na gestão administrativa e financeira da turma, sem descuidar dos limites impostos pelos rituais da gestão da academia.

Deve-se "Pensar o campo como lugar de resistência, trabalho, luta pela terra e moradia" (BICALHO, 2013, p. 45); pensar uma educação para os povos do campo, confrontando os modelos cristalizados e urbanizados,

> Uma educação que considere os contextos social, cultural, político e econômico, pautando as reflexões pedagógicas, os anseios da população, a autenticidade da formação e o enfrentamento do elitismo cada vez maior nos processos educacionais. (BICALHO, 2013, p. 45)

A provocação dos movimentos sociais do campo tonificava o debate sobre a forma urbana de pensar a educação. No entanto, a orientação metodológica inspiradora da turma especial de Direito, assim como ocorre na UFG, atenderá à proposta de cumprir o currículo pelo viés de uma proposta identificada pela pedagogia da alternância.

Para maior clareza quanto a essa ferramenta diferenciada do modelo tradicional, ainda tão pouco praticada no meio educacional do país, vale explicar que a pedagogia da alternância é um modo diferente de pensar a escola, elaborada por camponeses da França, em 1935. Consiste "numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional". (TEIXEIRA; BERNARTTI; TRINDADE, 2008) Atribui-se aos jesuítas a inciativa pedagógica da alternância no Brasil, em 1969, no Espírito Santo, como meio de superar dificuldades no transporte escolar. Na percepção dos idealizadores do método, "a vida no campo também ensina". (RODRIGUES, 2009) Com esse preceito básico, a pedagogia da alternância é uma proposta para as áreas rurais, mesclando períodos em regime de internato na escola com outros em casa.

A proposta foi acolhida por associações comunitárias e aplicada nas escolas ao longo de 30 anos, mesmo sem o reconhecimento oficial. Atualmente, a pedagogia da alternância já conta com o acolhimento do Ministério da Educação (MEC), que pretende, inclusive, expandir a experiência.

Ressalta-se, todavia, que isso não significa a eleição de outra matriz curricular que não seja a executada pelo curso de Direito da UEFS, ou ainda curvar a turma especial a uma estratégia metodológica nova, sem precedentes, que poderia ser entendida como uma aventura acadêmica. Trata-se, isto sim, de um desafio para o ensino tradicional confrontar-se com uma experiência nova de dizer o Direito, compartilhando entre a teoria e a prática o que sempre traduziu nos limites dos muros institucionais.

Essa opção pedagógica – vale ressaltar – se dá em função da experiência que outras instituições de ensino, a exemplo da UFG[1] e da Universidade do

1 O tempo de duração do curso ministrado na própria Faculdade de Direito da UFG é o mesmo das outras turmas de Direito: são dez semestres – cinco anos. A diferença é que as aulas são em dois períodos – matutino e noturno – e alternadas com as etapas em que os estudantes permanecem em suas comunidades de origem, desenvolvendo atividades. A diferença são os alunos. Não há disciplinas novas. Houve processo de vestibular, como há para as turmas regulares. A única exigência era que o candidato fosse beneficiário da Reforma Agrária ou pequeno agricultor. O semestre regular dura três meses, enquanto no resto do tempo estão nas comunidades. (ACYPRESTE, 2012)

Estado da Bahia (UNEB) com o Pronera, que, juntamente com os movimentos sociais, já têm desenvolvido no campo, fundamentalmente, pela sua eficácia na garantia do ensino superior na educação do campo para os sujeitos inseridos nesse contexto. Aqui, em especial, para assentados(as) das áreas de Reforma Agrária.

A alternância é um recurso que, além de garantir o cumprimento da carga horária do curso, não sendo nova, é inovadora no que se refere à potencialização e ao reconhecimento de tempos e espaços diferentes que propiciam diferentes saberes que se relacionam entre si, além de possibilitarem a formação unilateral dos educandos, princípio fundante da educação do campo.

Esse modo alternativo de cumprir a matriz curricular será um desafio para os professores e para o próprio curso de Direito da UEFS, que atuam a partir de um modelo convencional, traduzido por atividades presenciais em sua totalidade, ainda que produzam momentos de seminários, pesquisa de campo, de biblioteca, dentre outras atividades fora dos espaços de sala de aula, mas dentro da concepção presencial. Trata-se, dessa forma, de um importante mecanismo, por garantir ao trabalhador e à trabalhadora do campo o acesso à escola sem abandonar o trabalho da produção, sua comunidade ou sua organização/movimento.

Vale ressaltar que o Tempo Comunidade (TC), na perspectiva pedagógica da alternância, deve coincidir com as demandas dos períodos de safra, plantios e/ou outras atividades, uma vez que os estudantes estão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos e também com as demandas de suas organizações sociais. Nesse período, os estudantes deverão ser acompanhados pelos consultores, nos moldes das etapas da meta que integra esse projeto e do plano de trabalho inserido no Siconv, já integrando o termo de convênio firmado entre o Incra e a UEFS, conforme o anexo deste. Os consultores deveriam também acompanhar os estudantes por todo o Tempo Escola (TE), durante os dez módulos – ou semestres – previstos na meta. Isso para conhecer e acompanhar todas as etapas e atividades desenvolvidas ao longo do curso, ou seja, cinco anos.

A proposta pedagógica a ser executada no TC é de que cada estudante tenha o dever de assumir um assentamento ou comunidade ou grupo no

qual possa desenvolver atividades extraclasse, servindo como espaço de capacitação-ensino-aprendizagem, por meio de avaliações da realidade, análises, diagnósticos, treinamentos, experimentação e prospecção. Nesse sentido, os alunos foram estimulados a construir novos conhecimentos pela integração entre o saber acadêmico e o saber popular, de forma coerente e articulada entre prática-teoria-prática, tendo em vista as especificidades e os princípios da educação do campo.

Em síntese, o bacharelado da turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária foi ministrado em dez módulos, integralizados nos dez semestres – cinco anos – programados para o curso, com a carga horária igualmente distribuída nos moldes do fluxograma, sendo o percentual de 70% no TE e 30% no TC.

As oito horas diárias ocorreram nos turnos matutino, vespertino e noturno, no *campus* da UEFS. Isso garantiu que os estudantes da turma especial passassem parte do tempo na universidade e outro na comunidade de origem.

Essa é uma das metodologias que mais se aproxima das necessidades da agricultura familiar e camponesa, preservando seu vínculo com o mundo rural e sua cultura. Com isso, esperava-se que fossem reduzidos os níveis de abandono do campo por parte do cursista durante e/ou após a conclusão do curso.

A propósito disso, todo o processo de implantação desse plano de trabalho no Siconv foi submetido a diversas reuniões entre a ATCC da UEFS, que assessorou a comissão por todo o tempo de (re)ajustes da proposta. Isso porque o rigor das leis que regulam os gastos públicos e as normas do Siconv não permitiu, sob qualquer fundamento, que a comissão deliberasse a seu gosto sobre os custos do curso.

Considerações finais

Não se considera terminal o que se traz para leitura ao termo deste texto que tentou elaborar um recorte descritivo do movimento de fertilidade de ideias, de encontros, de desencontros, de reencontros, de disputas políticas, de renascer de esperanças, de construção de sonhos que despertaram na realidade de filhos e filhas do campo, no vestíbulo da solenidade de diplomação.

Finalizamos essa descrição com o mesmo vigor festivo que predominava quando anunciamos a aprovação do projeto pela UEFS e com a mesma mensagem que enviamos para compartilhar essa conquista.

O colegiado do curso de Direito da UEFS festeja coletivamente o resultado da construção coletiva da proposta de implementação da turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, aprovada em reunião do dia 22 de maio de 2012 pelo Conselho Superior da UEFS.

A aprovação do projeto não emergiu da vontade individual de qualquer um de nós, mas da relação dialógica, ao longo de mais de três anos, entre a Reitoria, o colegiado de Direito, o Movimento Estudantil, ex-alunos do curso, o Incra, os movimentos sociais demandantes, em reiteradas e produtivas discussões travadas em torno do projeto e dos (re)ajustes necessários à sua apreciação e aprovação pelas representações da universidade e da comunidade, nos órgãos colegiados competentes – colegiado de Direito, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Câmara de Graduação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), o próprio Consepe, Conselho Universitário (Consu), colegiado do Pronera/Incra –, que tiveram sensibilidade para entender e confirmar o processo de inclusão social que o projeto representa.

O acesso dos trabalhadores da terra, de seus familiares e dependentes ao ensino superior em instituição pública, de qualidade e no Território do Portal do Sertão, para além de ser um direito, deixa de ser um sonho e passa a se constituir a possibilidade concreta de democratização da educação, de inserção dos despossuídos nos espaços de construção de saberes marcadamente dominados pelas elites e de se apresentar como mais uma trincheira de luta em defesa da transformação socioambiental, cultural e econômica do semiárido.

Aprovar a implementação de uma turma especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária não só eleva o espírito dos que alcançaram pensar esse projeto como uma oportunidade histórica de colaborar para o partilhamento de direitos, como também contribui para a trajetória de consolidação da UEFS como uma instituição democrática, plural, dialógica, aberta à diversidade cultural e socialmente referenciada.

A sociedade não costuma esquecer os episódios que ressignificam sua história. O povo da terra, do alto de seu pertencimento a essa sociedade, tem consciência de seu direito a ter direitos; dentre esses, o de contemplar as estrelas também através do olhar que o conhecimento científico comporta.

A aprovação da turma especial de Direito pela UEFS não foi um ato inspirado na caridade, mas na audácia política de uma gestão que acolheu o desafio colocado pelos movimentos sociais, que é o de abrir as portas das "catedrais de cristal" que são as universidades aos que trabalham a terra como o manancial de onde extraem sua vitalidade e onde vivem o protagonismo de suas lutas por uma sociedade mais igual, justa e solidária.

Referências

ACYPRESTE, R. de. *Educação Jurídica também é Educação para o campo*. Blog Imagina para revolucionar. [S.l.], 2012. Disponível em: <https://brasiledesenvolvimento.wordpress.com/2012/04/06/educacao-juridica-tambem-e-educacao-para-o-campo/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BICALHO, R. Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil. *Revista de Educação*, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 45-58, jan./jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1 out. 2004.

CÁSSIA, R. de. Políticas públicas no Nordeste do Brasil: a produção de enclaves e de desigualdades socioespaciais. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, Porto, n. 8, p. 11-31, 2015.

DANTAS, D. O. *A pedagogia da terra*: conhecendo a Proposta Político-Pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

INCRA. *Manual de Operações do PRONERA*. Brasilia, DF, 2011.

LEITÃO, R. *Arte & Pensamento*: a reinvenção do Nordeste. 1. ed. Fortaleza:

Serviço Social do Comércio, 2010.

PELLEGRINI, M. Brasil tem latifúndios: 70 mil deles. *Carta Capital*, São Paulo, 6 jan. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/brasil-tem-latifundios-70-mil-deles-1476.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PIRES, A. M. M. da M. Políticas educacionais para as populações do campo: um estudo em um município do agreste pernambucano-Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADAMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. *Anais*... Goiânia: ANPAE, 2014.

PIRES, A. M. M da M. A educação do campo como direito a uma escola pública de qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. *Anais...:* Goiânia: ANPAE, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/38.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

RODRIGUES, C. *Pedagogia de alternância na educação rural*. Nova Escola, São Paulo, 1 set. 2009. Disponível em: <http//revistaescola.abril.com.br/políticaspublicas>. Acesso em: 18 abr. 2012.

SPIESS, M. A. Bacharéis sem-terra! Uma análise da Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano. 16, n. 180, p. 70-81, maio. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29595/16551>. Acesso em: 20 maio 2018.

TEIXEIRA, S. E.; BERNARTTI, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <http//www.scileo.br/pdf/ep/v.34 n.2/02.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. *Projeto do Curso de Bacharelado em Direito*., Feira de Santana, 2011. v. 2.

PARTE III

Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem na turma especial de Direito Elizabeth Teixeira

O ensino do Direito Urbanístico:
a experiência da turma Elizabeth Teixeira[1]

Adriana Nogueira Vieira Lima
Paulo Rosa Torres

> Direitos individualizados, tais como ser tratado com a dignidade devida a todo ser humano e as liberdades de expressão, são demais preciosos para serem postos de lado, mas e estes devemos adicionar o direito de todos a adequadas chances de vida, direito ao suporte material elementar, à inclusão e à diferença. (HARVEY, 2013, p. 33)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo problematizar a educação jurídica através do relato da experiência do ensino da disciplina Direito Urbanístico, ministrada para a turma Elizabeth Teixeira, implementada no curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Essa narrativa torna-se relevante em virtude da necessidade da criação de espaços para partilhar experiências que possam contribuir com a construção

1 Este artigo é uma versão alargada e revisada do resumo expandido intitulado "Integração de saberes e o alargamento – direito à cidade", apresentado no IX Congresso Brasileiro de Direito Urbanístico.

de bases epistemológicas, visando o fortalecimento da educação jurídica emancipatória. No campo especifico do ensino do Direito Urbanístico, o acirramento em torno das disputas para efetivação do direito à cidade no Brasil e seus correlatos processos de judicialização nos impõe a formação de profissionais que operem a ordem jurídica urbanística à luz dos princípios da função social da cidade, sem recair nos vícios interpretativos de uma ordem jurídica individualista e privatizatizadora do bem comum.

Em termos metodológicos, este artigo buscou propositalmente não se ater à elaboração de uma revisão bibliografia ampliada, privilegiando as evidências empíricas que foram afloradas durante o período no qual a disciplina foi lecionada. Nesse sentido, os trabalhos acadêmicos e as problematizações propostas pelos educandos foram as fontes de pesquisa privilegiadas. As análises trazidas, obviamente, são parciais, visto que os autores fazem parte do coletivo de sujeitos que vivenciaram essa experiência.

Os princípios fundantes da experiência do ensino do Direito Urbanístico

O direito à cidade nasce nas ruas como resultado da pressão de diversas forças populares que gravitaram em torno do Movimento Nacional pela Reforma Urbana. Esse movimento social inspirado no ideário de Henri Lefebvre, que, em 1968, advertia que o direito à cidade se afirma como apelo, como exigência e se manifesta como "[...] forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar" (LEFEBVRE, 1991, p. 134), buscou estabelecer um novo padrão de política urbana que fosse capaz de assegurar o reconhecimento de direitos e alargar os espaços democráticos nas cidades brasileiras.

Desse modo, o Movimento Nacional da Reforma Urbana almejou modificar a ordem jurídica vigente em suas várias escalas, de modo a criar novos princípios e instrumentos que fossem capazes de definir as referências para a construção de cidades pautadas na justiça social e reconhecimento das diversidades. Na busca desse ideal, esse movimento passou a intervir no processo de construção de uma nova ordem constitucional brasileira, sendo apresentada a

proposta popular da Reforma Urbana, que resultou na inscrição de um capítulo especifico sobre a política urbana na Constituição Federal.

A partir da Constituição de 1988, podemos perceber a profusão de leis, decretos e resoluções ampliando os dispositivos legais relacionados à regulação do espaço urbano. Dentre as normas editadas, merece destaque a Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001, denominada Estatuto da Cidade, que traz uma gama de diretrizes e instrumentos visando orientar o cumprimento da função social da propriedade, o reconhecimento dos territórios populares e a implementação de instrumentos de gestão democrática da cidade.

No que pesem os avanços em torno da positivação de direitos urbanos, o professor Jacques Alfonsin (2002), logo após a promulgação do Estatuto da Cidade, já alertava sobre as disputas entre poderes que são deflagradas nos processos de aplicação de uma ordem jurídica que pretende modificar uma realidade, notadamente quando essa realidade envolve o espaço físico – a terra, como propuseram os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988. Portanto, ainda, segundo o autor, era preciso ficar atento às possíveis interpretações jurídicas que poderiam retirar a efetividade das normas ou desviar os seus propósitos criadores, em desfavor da realidade social construída pelos sujeitos coletivos de direitos.[2]

Os enfrentamentos ocorridos durante quase duas décadas de tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei Federal nº 775, de 1983, que deu origem ao Estatuto da Cidade, já traziam indicações para o delineamento das arenas e atores que comporiam o cenário da disputa em torno da nova ordem urbanística. Como assinala Bassul (2005), o Estatuto da Cidade não apenas passou a ser fruto de uma reivindicação do Movimento Social da Reforma Urbana, mas também representou um pacto entre diversos setores que compõem a sociedade brasileira, sendo incorporados ao projeto inicial instrumentos de interesse do capital imobiliário, a exemplo do instituto das operações urbanas consorciada.

2 Os sujeitos coletivos de direito, segundo Sousa Júnior (2011, p. 171), nascem "[...] da interação social que permite reconhecimento recíproco, assim como seu caráter coletivo está vinculado à politização dos espaços da vida cotidiana e à prática de criação de direitos".

Como já era de se esperar, a implantação da ordem urbanística no Brasil pós-Constituição de 1988 vem revelando o limite nas expectativas geradas em torno sua institucionalização. A inscrição de direitos urbanos na ordem jurídica estatal não conseguiu contribuir significativamente para a reversão dos processos de segregação socioespacial. Ao contrário, as novas legislações, a exemplo da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre as Parcerias Público-Privadas (PPP), ampliaram consideravelmente o protagonismo das grandes corporações imobiliárias na produção das cidades brasileiras.

Os processos de juridicização evidenciam uma luta desigual. Ainda que possamos encontrar decisões que validam a conceituação do direito à cidade, sobretudo nas ações judiciais voltadas à garantia da participação dos cidadãos na concepção das políticas urbanas,[3] os avanços são tímidos quando envolvem disputas que recaem sobre o direito de propriedade. Nas ações possessórias, por exemplo, as decisões são proferidas, em regra, *inaudita altera pars*, concedendo liminarmente a ordem de despejo em desfavor dos moradores, sem adentrar no mérito do direito constitucional à moradia.

Esse cenário, carregado de conteúdos axiológicos e conflitivos, impõe a definição de estratégias de ação para a concretização do direito à cidade e execução da política urbana nos termos estabelecidos pelo Estatuto da Cidade, quais sejam, reconhecimento das normas como "*normas de ordem pública e interesse social*, que devem ser aplicadas de modo a regular o uso da propriedade urbana *em prol do bem do bem-estar dos cidadãos*, bem como do equilíbrio ambiental". (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Portanto, partindo do pressuposto de que o espaço é produto da ação social e de que, apesar de distintas, uma estratégia de conhecimento é inseparável de uma estratégia política, (LEFEBVRE, 1991, 2013), elegemos o ensino do Direito Urbanístico como um campo importante na disputa dos repertórios discursivos que gravitam em torno do urbano.

Nessa arena, torna-se tático afirmar o Direito Urbanístico como ramo autônomo do Direito, fortalecendo a sua autonomia cientifica e didática,

---

3 Ver, sobre o assunto, a pesquisa realizada por Crawford (2017), na qual o pesquisador examina mais de 30 casos da jurisprudência de tribunais brasileiros, versando sobre o direito à cidade e à função social da propriedade.

fomentando, ainda, uma abordagem interdisciplinar, de modo a estabelecer um diálogo entre o Direito, o Urbanismo e o Planejamento Urbano. Essas estratégias podem contribuir com a formação de profissionais do Direito que operem um *corpus* jurídico voltado para a efetivação do direito à cidade, contribuindo para democratizar o acesso à cidade pelos segmentos historicamente excluídos.

A construção da autonomia do Direito Urbanístico perpassa pelo delineamento de um quadro conceitual que fortaleça os princípios da função social da cidade, da propriedade e, principalmente, da posse. Essa mudança paradigmática em relação à propriedade privada impõe novos marcos interpretativos, que fornecem uma chave de leitura desatrelada da literatura jurídica ainda dominante, assentada na propriedade privada quase que absoluta e na autonomia da vontade.

Desse modo, esses novos marcos interpretativos devem ter por escopo a valorização da posse, uma vez que, historicamente, ela vem sendo tratada como conteúdo do direito de propriedade e raramente reconhecida como direito autônomo, o que se evidencia a partir da compreensão da função social da propriedade, quando a posse assume relevância fundamental, passando a ser a sua "causa e sua necessidade" (FACHIN, 1988, p. 12), sendo o verdadeiro conteúdo do direito de propriedade, sem o qual não se materializa a sua função social. (TORRES, 2013, p. 49) Ademais, numa perspectiva histórica, desde o Código de Hamurabi até a Idade Moderna, o tratamento legislativo dizia respeito aos usos da terra, e não à sua apropriação privada, ou seja, o que se discutia era o valor de uso, e não o valor de troca.

Nesse sentido, Jacques Alfonsin (2006, p. 10), ao discutir o poder absoluto do proprietário, vaticina que:

> Sob pena de contradição invencível, portanto, esse poder 'erga omnes', esse 'contra todos' do direito de propriedade sobre terra, somente pode ser garantido desde que rigorosamente relativizado pelos deveres que o subordinam às necessidades, aos interesses, aos direitos humanos fundamentais enfim, que a função social daquele bem impõe, tanto pela própria natureza

> do último quanto pela proteção jurídica devida à dignidade humana de quanta(o)s não o possuam.

O tratamento consagrado ao direito de propriedade como direito subjetivo absoluto inaugurado com a Revolução Francesa e legislação posterior, inclusive a brasileira imperial e republicana até o fim da vigência do Código Civil Brasileiro de 1916, não levava em conta o interesse social, mas unicamente a vontade do proprietário, que podia usar, gozar, dispor e reivindicar de forma mais absoluta. Por outro lado, a posse fica subsumida à propriedade, o que tornava todo proprietário possuidor, independentemente de dar qualquer destinação à terra, e mesmo a sua proteção estava condicionada ao título de domínio.

Efetivamente, além de se opor ao interesse coletivo, a propriedade privada – sobretudo aquela sem posse efetiva, ou seja, sem utilização, produzindo latifúndios rurais ou urbanos – também fere os direitos humanos fundamentais, pois, como afirma Alfonsin (2006) no trecho acima citado, impede o acesso de milhões de outras pessoas à terra para trabalhar e/ou para morar. O fato de estar registrada em Cartório de Imóveis não confere ao título poder absoluto, uma vez que a presunção é *juris tantum*, admitindo o seu questionamento e prova em contrário.

O entendimento ainda sustentado por algumas correntes doutrinárias e por representações de proprietários rurais e urbanos de que o direito de propriedade é direito subjetivo absoluto não encontra mais guarida constitucional, legislativa e na melhor doutrina contemporânea, uma vez que, desde a Constituição Federal de 1934, tal direito começa a ser relativizado, o que será revigorado com a Constituição de 1946 e mantido nas constituições posteriores, recebendo tratamento especial na Constituição de 1988, que inscreve o cumprimento da função social como obrigação fundamental em seu artigo 5º, inciso XXIII, o que se estenderá à propriedade urbana (artigos 182 e 183) e à propriedade rural (artigos 184 e 191). Além da disposição constitucional, o Código Civil de 2002 e toda a legislação agrária e urbanística atuais, acompanhando a Constituição, reforçam a obrigatoriedade do cumprimento da função social e a penalização pelo seu descumprimento, o que naturalmente leva a questionar o direito de propriedade como direito fundamental.

A partir desse lastro principiológico, faz-se necessário o fortalecimento das diretrizes específicas do campo do Direito Urbanístico, das quais podemos destacar a distinção do direito de propriedade e do direito de construir, a justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do processo de urbanização, a regularização fundiária de assentamentos ocupados pela população de baixa renda, dentre outras.

No que concerne especificamente à autonomia didática do Direito Urbanístico, como nos chamou atenção Fernandes (2002), na ocasião da promulgação do Estatuto da Cidade, os currículos obsoletos dos cursos de Direito incluem quatro anos e meio de ensino do Código Civil, dificultando uma mudança de olhar sobre o urbano. Portanto, os estudantes formados nessa tradição civilista e dogmática, ainda segundo o autor, "olham para a cidade a partir da perspectiva do lote privado, e naturalmente não vêem ou entendem muito além dos interesses individuais dos proprietários". (FERNANDES, 2002, p. 36-37)

Essa realidade, anunciada em 2001, não sofreu grandes modificações. A pesquisa intitulada "Educação em Direito Urbanístico no Brasil", encampada pelo Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico do Brasil (IBDU), evidencia a negligência das instituições de ensino superior do país na inserção da disciplina Direito Urbanístico nos currículos de graduação e, em muitos casos em que a incluem, o fazem como componente eletivo ou optativo, ou como tópico especial nas cadeiras de Direito Ambiental ou Administrativo. (IBDU, 2016) Portanto, é nesse contexto adverso que o ensino de Direito Urbanístico no curso de bacharelado em Direito da UEFS, sobretudo para turma Elizabeth Teixeira, revela o seu pioneirismo.

Antecedentes da experiência do ensino do Direito Urbanístico na UEFS

O curso de bacharelado em Direito da UEFS foi criado com o intuito de interiorizar o ensino jurídico no estado da Bahia, tendo como objetivo construir um saber jurídico atento às demandas locais e comprometido com a transformação social. No intuito de operacionalizar os seus propósitos, ainda no seu nascedouro, há 20 anos, houve a priorização em desconstruir uma visão

positivista do Direito que apostasse na autonomia do sistema jurídico em relação ao mundo social.

Nesse contexto, houve um esforço do corpo docente para a construção de uma educação pautada em princípios humanistas, ainda que limitada pelas diretrizes conservadoras que definem os formatos dos cursos jurídicos no Brasil. No que concerne especificamente ao ensino do Direito Urbanístico, o seu conteúdo, juntamente com o conteúdo relativo ao Direito Agrário, fez parte integrante do sub-ramo do Direito Civil, através da disciplina Direito Civil VIII – Agrário e Urbanístico.

Na oportunidade da revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ainda que enfrentando resistência, sobretudo daqueles professores que propunham a inclusão da disciplina Direito Imobiliário, foi possível incorporar a disciplina Direito Urbanístico na matriz curricular. Essa mudança significou, além de uma vitória no plano simbólico, a ampliação da carga horária para 60 horas. Desse modo, a disciplina encontra-se atualmente inserida no componente curricular obrigatório do eixo de formação profissional, sendo ministrada no oitavo semestre, tendo como objetivo "possibilitar ao discente conhecimentos básicos e complementares sobre os instrumentos jurídicos disponíveis no ordenamento jurídico que possam contribuir com a efetivação do Direito à Cidade". (UEFS, 2015)

A ementa, ainda que excessivamente revertida de um conteúdo dogmático, reflete os propósitos da disciplina e incorpora os princípios e instrumentos que regem o Direito Urbanístico:

> Cidade: Conceito e relações interdisciplinares. A questão urbana: problema e histórico. Princípios norteadores do Direito Urbanístico. A ordem urbanística na Constituição Federal de 1988. Política Urbana: princípios, diretrizes e instrumentos. Responsabilidade territorial dos entes federativos e divisão de competência em matéria de Direito Urbanístico. Parcelamento). (UEFS, 2015)

O ensino do Direito Urbanístico na graduação do curso de Direito da UEFS envolveu 3 professores[4] e cerca de 1.200 estudantes. Essa experiência repercutiu na elaboração de inúmeras monografias de final de curso, possibilitando verter o olhar para temas relacionados ao urbano e ao direito à cidade, abordando assuntos típicos do Direito Urbanístico, tais como: regularização fundiária, participação popular nos planos diretores, desapropriação para fins de reforma urbana, efetividade do usucapião urbano, ocupações em áreas de preservação permanente, progressividade do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), instrumentos jurídicos de combate a especulação imobiliária, conflitos fundiários urbanos, proteção do patrimônio cultural, direito à moradia.

Feitas essas considerações sobre os contornos institucionais e epistemológicos que alicerçaram a formação do campo do Direito Urbanístico na UEFS, passamos à narrativa da experiência de ensino dessa disciplina para a turma de Direito Elizabeth Teixeira.

A experiência da turma de Direito Elizabeth Teixeira

A turma de Direito Elizabeth Teixeira faz parte do Pronera, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em convênio com instituições de ensino superior e voltado para as especificidades do campo, promovendo a educação de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Nesse sentido, o PPC propõe "garantir o acesso de sujeitos sociais vinculados à luta pela Reforma Agrária, à formação jurídica em nível superior". (UEFS, 2015)

Os discentes que compõem a turma Elizabeth Teixeira, atualmente em número de 37, são provenientes de diferentes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Luta Camponesa (MLC), o Movimento das Comunidades Populares (MCP), Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (Fatres) e Pastoral Rural (PR).

4 Além dos autores deste artigo, o professor Pedro Diamantino ministrou a disciplina Direito Urbanístico.

Em termos geográficos, os educandos têm origem em 12 estados da Federação,[5] sendo que, dos 37 educandos, 22 estão distribuídos em 11 municípios do estado da Bahia.[6]

As atividades acadêmicas da turma Elizabeth Teixeira foram iniciadas em 2012, sendo a disciplina Direito Urbanístico ministrada no oitavo semestre, em 2017. Em termos gerais, a metodologia adotada seguiu as orientações principiológicas do Pronera, que têm como paradigma o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade, atendidos mediante o "uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa". (UEFS, 2015) Esses instrumentos são constituídos em consonância com a pedagogia da alternância, segundo a qual o estudante dialoga com as reflexões teóricas em um espaço tempo nos moldes convencionais, o Tempo Escola (TE), e, em outro momento, essa incursão teórica é dialetizada e experimentada nas comunidades, para onde acorrem os estudantes em um outro período da alternância, identificado por Tempo Comunidade (TC). (UEFS, 2015)

Na compreensão de Nascimento e Silva (2017), educandos da turma Elizabeth Teixeira, a pedagogia da alternância traz em si um processo dinâmico que exige dos sujeitos envolvidos uma preparação e formação para intermediar o processo do "saber partilhado". Para eles, a formação em alternância necessariamente deve ser integrativa, para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem mediado pelos instrumentos pedagógicos e metodológicos que devem ser exercidos num processo de formação contínuo, dialético e dinâmico.

Seguindo essa proposta pedagógica, os estudantes foram provocados a mapear uma situação visível ou ocultada nas suas respectivas localidades, relacionada com a problemática urbanística. Essa narrativa deveria problematizar a situação escolhida e trazer alguns dados sobre as características físicas, atores envolvidos e legislação local e nacional passível de aplicação.

---

5 Bahia, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Rondônia, Mato Grosso, São Paulo e Espírito Santo.

6 No estado da Bahia, temos educandos provenientes dos municípios de Serra do Ramalho, Boa Vista do Tupim, Monte Santo, Vitória da Conquista, Encruzilhada, Ipirá, Sítio do Mato, Adustina, Cansanção, Remanso, Juazeiro.

Esse diálogo entre a prática e a teoria, inerente à pedagogia da alternância, ajudou a desconstruir um ideário jurídico que aposta na autonomia do sistema jurídico em relação ao mundo social. A pluralidade de experiências vivenciadas pelos educandos fez eclodir diversas situações que emergiram do contexto de pequenas e médias cidades, vilas e distritos, e que não encontravam respostas imediatas no Estatuto da Cidade.

Como se verá, as problemáticas narradas foram permeadas por uma tensão da relação entre urbano e rural, o que é perfeitamente compreensível diante das disparidades existentes no Brasil, onde a região Sudeste concentra 80 milhões de habitantes, enquanto a região Nordeste tem uma população de 53 milhões e a região Norte concentra pouco mais de 15 milhões. Tal discrepância se observa com mais clareza entre os municípios, considerando que cerca de 116 milhões de pessoas (56% da população) vivem em 309 municípios, que são aqueles com mais de 100 mil habitantes, enquanto 68,4% possuem até 20 mil habitantes, representando 15,8% da população do país, ou seja, 32,3 milhões de habitantes. Quando se desce a mais detalhes, verifica-se que 2.449 municípios têm população inferior a 10 mil habitantes, e 1.234 inferior a 5 mil habitantes, sendo que, desse universo, em 110 municípios, a população é inferior a 2 mil habitantes. Neste caso, o modo de vida se identifica muito mais com o rural do que com o urbano, o que faz permanecer a discussão sobre o processo de criação dos próprios municípios brasileiros e os critérios utilizados pelo Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para sua qualificação. (IBGE, 2010)

Essa realidade levou o professor Heliodório Sampaio (2014, p. 120) a questionar o critério brasileiro de implantação de cidades, ao afirmar:

> o que é cidade no Brasil pode não ser em outros países. Os EUA estipulam 50 mil hab. e a ONU recomenda 20 mil hab. Só os países menos exigentes fixam em 2 mil hab. Então, assentamentos de 2 mil habitantes ou menos são mesmo cidades?

Essa mesma realidade também leva a outras questões: como sobrevivem as populações desses municípios? O que move o comércio e as relações sociais nessas cidades? Como convivem os moradores da cidade com os do campo, ou não existe essa separação?

Talvez os educandos da turma Elizabeth Teixeira, respondendo a essas questões, digam que as populações da maioria desses milhares de municípios dependem da aposentadoria rural, da Bolsa-Família e dos poucos empregos públicos oferecidos, mas também dependem da produção do campo, levada às cidades nos dias de feiras livres. Talvez eles digam que suas famílias estão ao mesmo tempo na cidade e no campo, pois um é a extensão do outro, sem qualquer dicotomia.

Nesse sentido, novas relações estão sugerindo que o legalismo jurídico não dá conta, porque seus ideólogos continuam perdendo o direito nas amarras da lei, sem perceberem que outro direito está sendo construído pelos movimentos sociais, MST, indígenas, quilombolas, fundos de pasto, trabalhadores do campo em geral, que lutam por seus territórios, pela Reforma Agrária, com respeito e proteção ao meio ambiente, aproximando regiões e biomas, fazendo surgir territórios agroecológicos, que:

> [...] são áreas geográficas com realidades socioeconômicas e ambientais similares, e dinâmicas sociais próprias. Mas que se entrelaçam para além das áreas geográficas, relacionadas a sua trajetória histórica, que vem constituindo uma disputa permanente pelos seus bens comuns. Principalmente terra, água, energia e biodiversidade. De um lado, as populações do campo e da cidade que são guardiães de costumes, tradições e bens naturais. Do outro lado, o avanço de setores econômicos hegemônicos, principalmente do agronegócio, do setor imobiliário, do setor energético e da mineração ameaçam a soberania destas populações. (SASOP, 2018, p. 6)

A luta por terra e território avança no sentido de construir a

> agroecologia a partir de experiências vivenciadas nas comunidades rurais e urbanas, com resultados concretos no âmbito da segurança alimentar, do acesso à água, da diversificação da produção e da comercialização com fortalecimento da economia local. (SASOP, 2018, p. 6)

Em certo sentido, as problematizações trazidas pela turma Elizabeth Teixeira ressaltam não a contradição entre o urbano e rural, mas a forma como o poder público, nas três esferas, produz impactos nessas relações: ao promover emancipação, fusão e incorporação de distritos; ao restringir o acesso à água das populações para favorecer as mineradoras e o agronegócio; ao produzir impactos socioambientais com a construção de aterros sanitários à margem das agrovilas; ao permitir a "capina química" para o tratamento de pragas urbanas; ao negligenciar um tratamento específico ao transporte fluvial na Amazônia: rabetas e voadeiras; ao não reconhecer as feiras e os mercados públicos como locais de integração e sua dimensão cultural; ao intensificar as deficiências das cidades criadas para assentar os atingidos por barragens e suas violações correlatas; ao dificultar a regularização fundiária de terreiros de candomblé; ao permitir o povoamento desordenado das cidades em função da concentração da terra rural; ao conceber um planejamento urbano que aguça o déficit habitacional no campo e na cidade e acirra os conflitos fundiários.

As situações apresentadas evidenciaram a dificuldade para mediar diversas realidades que não necessariamente se encaixam nos marcos teóricos e normas previamente delineados para compor o escopo da disciplina. Os temas abordados também colocaram em cheque a competência docente para atuar numa perspectiva diferenciada e integrativa. Nesse sentido, foi imprescindível não apenas reformular o plano de ensino e o material didático selecionado, mas, sobretudo, repensar a abordagem da relação entre campo e cidade, entre urbano e rural, levando em conta o ensinamento de Williams (1990, p. 399), para quem a "[...] vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões".

Um olhar sobre o campo evidenciará que há uma grande diversidade de atividades sendo desenvolvidas, ou se verificará a existência de uma pluriatividade, que, segundo Carneiro (2003, p. 11), consiste em uma "noção que resulta das evidências sobre a inserção plural dos membros das famílias rurais no mercado de trabalho e sobre a diversificação dos usos dos espaços rurais". Essa diversificação não significa a "urbanização do meio rural", como quer Graziano da Silva, mas estratégia de sobrevivência do campesinato, que não

é mais aquele "camponês tradicional para quem a agricultura era um estado, um gênero de vida e não um ofício ou uma profissão", como fala Mendras (1969, p. 59), ao se referir ao camponês da França.

Desse modo, foi preciso, então, inverter o olhar e perceber a cidade a partir do campo. Para dar cabo a esse desafio, foi necessário buscar referências teóricas que contribuíssem para dar uma nova roupagem à disciplina Direito Urbanístico.

A primeira referência foi encontrada no campo da história, especificamente no livro *Canções da cidade amanhecente: urbanização, memórias e silenciamentos em Feira de Santana, 1920-1960*. Nessa historiografia, o pesquisador Clóvis Ramaiana Moraes Oliveira (2016) segue os rastros deixados pelas narrativas dos homens ordinários, expressão utilizada por Certeau (2012) para revelar os personagens que foram apagados da cidade, no processo que ele denomina de "desrocerização", ou seja, opções políticas que tornaram a cidade o centro de referência do país e que buscaram "civilizar", reduzindo a população rural a "gente urbana". Por essa leitura, o autor demonstra o papel do planejamento na retirada dos enclaves rurais que resistem aos avanços urbanizadores. Essa referência foi imprescindível para pensar a cidade a partir dos seus vestígios rurais e estabelecer uma relação menos hierarquizada entre campo e cidade.

A segunda referência foi encontrada no caderno intitulado *Planejamento do município e o território rural*, organizado pelo Instituto Polis. (SANTORO; PINHEIRO, 2004) Esse material forneceu a chave de leitura para alargar as possibilidades em relação à diretriz da política urbana, contida no Estatuto da Cidade, que determina a integração e complementaridade entre o espaço urbano e rural. A partir daí, foi possível tratar de temas como planejamento do território rural, expansão urbana e plano diretor como instrumento da política de desenvolvimento e expansão urbana do município.

No que concerne à metodologia adotada, buscamos fazer uma associação das problemáticas trazidas com a doutrina, a legislação e a jurisprudência, evidenciando que os temas abordados pelos educandos não encontravam lugar privilegiado no ensino do Direito Urbanístico. Ainda no campo metodológico, foram utilizadas fotos, filmes, poesias, visitas de campo e místicas que permitiram pensar a educação através de um processo de sensibilização.

No âmbito desse trabalho, foi também realizada uma visita de campo que buscou alcançar a tão almejada transversalidade temática, permitindo um diálogo entre as disciplinas Direito Urbanístico, Direito Agrário e Economia Brasileira. Desse modo, os educandos da turma Elizabeth Teixeira, juntamente com os estudantes da turma de Direito e do curso de Economia, se debruçaram sobre a realidade do município de Cachoeira, sendo possível a percepção de situações limiares entre o rural e urbano e os conflitos travados nas disputas pelo território.[7]

O TE da disciplina Direito Urbanístico culminou com apresentação de uma mística pelos educandos, utilizando imagens, canções e palavras de ordem sobre os conflitos fundiários urbanos. Essa apresentação conseguiu sintetizar os pontos cruciais abordados na disciplina, evidenciando de forma clara as disputas que gravitam em torno do território.

De volta ao TC, os educandos formularam artigos e peças jurídicas simuladas – projetos de lei, denúncias, ação civil pública, sentenças, recursos administrativos –, que tiveram como objetivo propor estratégias jurídicas para enfrentar as problemáticas formuladas a partir da leitura da sua realidade.

Considerações finais

A trajetória dos cursos jurídicos no Brasil foi marcada pela transposição de saberes, códigos e referências. A nossa legislação urbanística, materializada em leis de uso do solo, código de posturas e normas afins, foi construída a partir de problemáticas descoladas da realidade concreta e pouco afeitas a absorver as "ruralidades" contidas nas cidades.

Embora tenhamos avançado na autonomia da legislação urbanística, criando instrumentos genuinamente brasileiros, a exemplo das Zonas Especiais de Interesse Social, a nossa legislação mais alvissareira, conhecida como Estatuto da Cidade, apresenta limites para dialogar com a complexa e diversa realidade brasileira. Ademais, os fóruns de debate no campo do Direito

7 A visita de campo contou com a participação dos professores André Luis Aráujo, Pedro Diamantino e José Raimundo de Oliveira Lima.

Urbanístico ainda são movidos quase que exclusivamente por problemáticas oriundas das grandes cidades.

A experiência do ensino do Direito Urbanístico para turma Elizabeth Teixeira contribuiu para descortinar as problemáticas que afloram nas pequenas e médias cidades brasileiras e evidenciar o quanto negligenciamos instrumentos e políticas públicas que contribuam com a integração entre os territórios urbano e rural.

É importante registrar que as problemáticas trazidas pelos educandos a partir do local não são engendradas apenas a partir desse espaço. São resultados também de grandes corporações que atuam em diversas escalas e acionam inúmeros mecanismos para extração da renda, contribuindo para esgarçar ainda mais as possibilidades de complementaridade, vínculos afetivos e solidariedade entre os espaços urbano e rural.

Essa experiência também revelou a importância da existência de centros de ensino superior socialmente referenciados e comprometidos com a prática emancipatória do ensino jurídico. O ingresso dos assentados da Reforma Agrária no curso de Direito da UEFS tem revelado um rico aprendizado para corpo docente, fazendo florescer novas formas de interação alicerçadas em subjetividades transformadoras e pulsantes utopias.

Referências

ALFONSIN, J. T. A função social da posse como pressuposto de licitude ético-jurídica do acesso e da conservação do direito à terra. *Revista de Direito Agrário*, Brasília, DF, ano 19, n. 18, p. 173-195, 2006. Disponível em: <http://www.abda.com.br/revista18/pdf/artigos/A%20fun%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ALFONSIN, J. T. Prefácio. In: PORTILHO, L. *O estatuto da cidade comentado*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

BASSUL, J. R. *Estatuto da cidade*: quem ganhou, quem perdeu. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez. 2004.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade na sociedade contemporânea: uma reflexão teórico-metodológica. Apresentado ao Seminario Internacional "El Mundo Rural: Transformaciones y Perspectivas a la Luz de la Nueva Ruralidad". Bogotá, 2003.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 18. ed. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CRAWFORD, C. *A função social da propriedade e o direito à cidade*: teoria e prática atual. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

FACHIM, L. E. *A função social da posse e a propriedade contemporânea (uma perspectiva da usucapião rural)*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

FERNANDES, E. Do código civil de 1916 ao estatuto da cidade. In: PORTILHO, L. O *Estatuto da cidade comentado*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002. p. 31-64.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: MARICATO, E. et al. *Cidades rebeldes*: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p. 27-34.

IBGE. *Cidades brasileiras*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 23 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO - IBDU. *Pesquisa Educação em Direito Urbanístico no Brasil*. São Paulo, 2016.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MENDRAS, H. Sociologia no meio rural. Tradução de Darcy da Silva. In: QUEIROZ, M. I. P. de (Org.). *Sociologia rural*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. p. 41-62.

NASCIMENTO, A. B. do; SILVA, A. G. da. Os cursos de direito do PRONERA e a pedagogia da alternância - Turma Elizabeth Teixeira UEFS-BA: uma experiência em construção. In: CARVALHO, E. et al. (Org.). *A luta pela terra, água, florestas e o direito*. Goiânia: KELPS, 2017. p. 27-49.

OLIVEIRA, C. F. R. M. *Canções da cidade amanhecente*: urbanização, memórias e silenciamentos em Feira de Santana, 1920-1960. Salvador: EDUFBA, 2016.

SAMPAIO, H. Urbanismo: utopia, planos e projetos. In: DIAS, P. C.; LOPES, D. M. F. (Org.). *Cidades médias e pequenas: desafios e possibilidades do planejamento e gestão*. Salvador: SEI, 2014. p. 111-142.

SANTORO, P.; PINHEIRO, E. (Org.). *O município e as áreas rurais*. São Paulo: Instituto Polis, 2004. (Caderno Polís, n. 8).

SERVIÇO DE ASSESSORIA A ORGANIZAÇÕES POPULARES RURAIS - SASOP. *Campo e cidade juntos pela agroecologia*. Salvador: Flamar, 2018.

SILVA, J. G. da. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP, 1996.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *O direito como liberdade*. Porto Alegre: SAFE, 2011.

TORRES, P. R. *Terra e territorialidade das áreas de fundos de pasto no semiárido baiano*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. *Projeto de reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito para beneficiários da Reforma Agrária*. Feira de Santana, 2015. Turma Elizabeth Teixeira.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

A experiência da universidade pública com a turma Elizabeth Teixeira em um cenário do saber privado

Kamila Assis de Abreu

Introdução

O presente artigo pretende relatar a experiência de uma docente da turma Elizabeth Teixeira, tomando como parâmetro o embate teórico-prático acerca da natureza das universidades públicas na contemporaneidade, trazendo o seguinte questionamento à baila: como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tem se apresentado perante a sociedade baiana: como um bem público ou privado mercantil?

Após responder a essa celeuma, o trabalho pretende expor sobre a atuação do projeto Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no cenário capitalista. Ou seja, sendo o ensino superior levado à sociedade como um produto mercantilista, formando saberes equivocados e influenciados por poderes hegemônicos, como uma turma formada por sujeitos pensantes e atuantes de movimentos sociais se comportou enquanto discente do curso de Direito? Ainda, pretende-se abordar a advocacia popular como possível vocação da turma Elizabeth Teixeira.

Universidade pública: bem público ou privado/mercantil?

Há décadas, temos enfrentado a celeuma acerca da verdadeira natureza das universidades públicas no Brasil, considerando a sua atuação e o seu papel perante a sociedade contemporânea. Esse embate vem sendo travado a nível mundial, especialmente nos países centrais e da periferia e semiperiferia, onde o dirigismo estatal parece estar cedendo espaço em grande velocidade ao chamado neoliberalismo.

> Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. (SGUISSARDI, 2005, p. 48)

A essência do público é "a universalização dos direitos", ao passo que a do mercado é "[...] a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura". (SADER, 2003, p. 3)

A reflexão da educação como bem público (coletivo) ou privado (individual) possui raízes em obras como *A riqueza das nações*, de Adam Smith (1983) – no capítulo sobre a despesa das instituições para a educação da juventude. Ali, se discute, dentre outras coisas, que funções deveriam cumprir e qual era a melhor forma de garanti-las, se com subsídio integral ou apenas parcial do Estado.

Antes mesmo de Smith, Hobbes já alertava, em *O leviatã* (2003), sobre a competitividade entre homens, organizações e instituições de toda a natureza, inclusive as educacionais, como princípio fundamental do progresso; além de desqualificar a escola pública, em especial quando integralmente subsidiada pelo tesouro do Estado. "Desse modo, as dotações das escolas e colégios não só corromperam a diligência dos professores públicos, como tornaram impossível a existência de bons professores particulares". (SMITH, 1983, p. 415) O referido autor afirma, de modo bastante ambíguo, que, se não houvessem instituições públicas destinadas à educação, só seria ensinado o que fosse imediatamente útil.

O fato é que o que todos os pensamentos acima citados pretendiam preservar era a liberdade do pensamento, sem a influência da classe hegemônica, seja ela representada pelo Estado ou pela Igreja. Ocorre que o afastamento do Estado, no seu mais limpo e verdadeiro sentido público da palavra, leva o ensino superior às mãos da classe elitista capitalista e de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase mercado educacional, o que se verifica, inclusive, nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior.

Peter Burke (2003) destaca que as universidades desenvolvem tendência de seguir os impulsos sociais e a contradição que segue na história de inovar ou ser-lhe resistente à inovação. Atualmente, o grande impulso social é o capitalismo.

> Opondo-se a uma tradição idealista que apresentava os intelectuais como grupos autônomos, Gramsci mostra os fundamentos históricos da categoria de intelectual, que teria funções econômicas, sociais e políticas bem determinada na manutenção e/ou conservação de sociedades concretas. Assim, o surgimento do intelectual contemporâneo – o quadro técnico, o especialista – estaria organicamente ligado ao surgimento do empresário capitalista. (MOREL, 1979, p. 13)

Em 1986, o World Bank (Banco Mundial), em documento intitulado *Financing education in developing countries: an exploration of policy options*, defendeu de forma exaustiva a famosa tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior. Assim, desde 1994, o Brasil iniciou um vertente processo de redução de gastos públicos federais para o conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), bem como as estaduais.

A falta de prioridade da educação – em especial, a pública – pelo Estado se resume pela seguinte fala de Emir Sader (2003, p. 3):

> Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas o capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus

> trabalhadores do setor de saúde pública, aqueles mesmos que prestam serviços à massa da população. Um Estado que não assegura os direitos básicos para a grande maioria da população, mas que dilapidou o patrimônio público em processos de privatização financiados com o próprio dinheiro público.

É diante dessa cena cruel e corrompida de um Estado nefasto aos interesses capitalistas que, para o autor, "o privado surge como pólo privilegiado", santificado e responsável pelos males crônicos do Estado brasileiro. (SADER, 2003)

Em suma, conforme questiona Sguissardi (2005, p. 216): "Como pensar um país soberano e uma nação plenamente democrática, se os bens públicos universais são vistos como mercadorias ou semimercadorias e a universidade pública é cada vez mais identificada pela ótica empresarial competitiva?".

Diante de todo esse processo, verificamos hoje os pilares do "modelo de universidade mundial" que está em processo de implantação em diferentes países, isto é, uma universidade neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva, em detrimento da universidade de pesquisa.

Contextualizando para o caso específico da UEFS, sobre a qual narrarei a minha vivência com a turma Elizabeth Teixeira, a realidade não é diferente do cenário nacional relatado com pesar nas linhas anteriores do texto.

Sem adentrar no aspecto político-partidário dos últimos governos, o fato é que a nossa experiência docente na UEFS nos últimos quatro anos comprova o descaso do Estado com a educação superior. Foram inúmeras paralisações de servidores técnicos, docentes e discentes por fundamentos legítimos, em especial quanto à luta pelo mínimo de decência no exercício da profissão, ensino e aprendizagem. Em especial à turma Elizabeth Teixeira, não foram poucas as vezes em que os discentes tiveram suas bolsas – que já são insuficientes – pagas com grandes atrasos.

Decerto que não se trata de um evento isolado, mas sim de um *tsunami* global do modelo mercantilista do ensino "público", em que uns morrem na praia, sem força para enfrentá-lo, enquanto outros nadam em sua direção, mas sem grandes chances de sobrevivência quando o tema é liberdade e independência do saber.

Turma Elizabeth Teixeira: o lugar do público, do humano e da solidariedade

As pessoas precisam aprender a pensar coletivamente,
a ser altruístas, a se colocar no lugar do outro
e ser tolerantes às frustrações.
(CURY, 2016, p. 30)

Contrariando todos os argumentos, dados e teorias de que a universidade pública esqueceu o seu mais primoroso papel, que é o de ser "pública", passo a narrar uma experiência que abalou meus alicerces e me colocou diante de um lugar verdadeiramente público, no sentido social e coletivo da palavra: a turma Elizabeth Teixeira.

A notícia de que eu iniciaria a minha jornada como professora substituta da UEFS ensinando Direito Civil para a referida turma me trouxe vários sentimentos contraditórios: receio da resistência, ansiedade pelo novo que estaria por vir, alegria por saber que todos os alunos venceram incontáveis dificuldades para estar ali, naquela universidade pública estadual, carente de quase tudo que o dinheiro pode comprar. Minha surpresa não foi pouca ao saber que, naquele colegiado, havia uma turma formada por sujeitos atuantes em movimentos sociais na luta pelos direitos humanos da propriedade, da terra, da moradia, beneficiada pelo governo federal por bolsas individuais e outros recursos oriundos de um projeto idealizado pelos docentes Marília Lomanto e Cloves Araújo.

E onde estava o interesse puramente mercantilista do ensino que até então fazia parte da minha experiência docente? Para minha surpresa, eu nunca encontrei o sentido cruel do ensino privado ou sujeito capitalista naquela turma.

Viana (2009, p. 35) lembra os desafios que os estudantes proletariados de uma universidade pública – que é o caso dos alunos da turma Elizabeth Teixeira – enfrentam, ao afirmar:

> diariamente: Os discentes oriundos das classes trabalhadoras se tornam heróis ao terminar seu período probatório de aprendizado que são os anos de formação da graduação universitária. O desafio universitário é garantir o acesso e a permanência desses alunos.

Nesse sentido, o projeto Pronera garantiu não só o acesso, mas também a permanência dos alunos da turma Elizabeth Teixeira no curso de Direito através da concessão de bolsas de estudos. É algo que eu só tive a oportunidade de ver uma vez em meus 15 anos de docência.

Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004), a mercantilização do saber, especificamente do conhecimento científico, causou mudança em diversos níveis na universidade.

> À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz á sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS, 2004, p. 31)

Isso "[...] impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades". (SANTOS, 2004, p. 28) Assim, a universidade se apartou das demandas sociais e irresponsavelmente se afastou das demandas da comunidade. Nesse ponto, percebo que a turma Elizabeth Teixeira conseguiu superar esse erro do ensino tradicional.

Os discentes daquela turma, denominada por todos como "turma especial", se apresentaram como verdadeiros sujeitos do saber – que, para Santos, são os chamados "sujeitos rebeldes", "subjetividades rebeldes", que não se conformam com o estabelecido. "Ele deve ir além do saber racional e desenvolver outros saberes: o mito, a emoção, a fé. Assim, o saber culmina na elaboração de algo contextual, um saber local, a partir da cultura e da identidade própria das experiências sócio-históricas". (SANTOS, 2004, p. 58)

Quando Santos (2004, p. 59) diz que "Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens [...]", sou capaz de fechar os meus olhos e visualizá-los defendendo tal premissa. E a partir daí, vê-los a cada aula e a cada Tempo Comunidade (TC) – período de extensão da aprendizagem em suas próprias comunidades – crescerem e se inflamarem na busca pela mudança da realidade em que vivem, ampliando os conceitos e estabelecendo o saber como ponto

de partida para romper com a concepção atual do mundo que foi imposto pela história dos dominadores, colonizadores e capitalistas. Nesse ínterim, a turma preencheu com grande êxito o papel da extensão que pertence a toda e qualquer universidade.

Quanto à pesquisa, pilar da universidade – além do ensino e da extensão –, tive a honra de fazer parte de dois grandes projetos de produção científico-acadêmica que refletem o compromisso da turma com a eternização de seus aprendizados. O primeiro foi a *Revista Jurídica da UEFS*, idealizada e coordenada por mim, mas motivada pelos resultados dos trabalhos elaborados pelos discentes dessa turma durante as minhas aulas. Certa feita, dei a todos a oportunidade de apresentar um seminário final na disciplina Direito Empresarial I, e o resultado me fez lembrar ter escolhido a profissão certa. Eu me senti plena e realizada como docente ao ver a que ponto do saber acadêmico, da criatividade e do desenvolvimento do próprio ser os discentes alcançaram. Naquele momento, tomei a decisão de que os textos não poderiam ficar engavetados, por mais nobre que fosse o móvel. Dali, saiu a primeira versão da *Revista Jurídica da UEFS*, publicada no portal da UEFS, em homenagem à turma Elizabeth Teixeira.

O segundo projeto trata-se da coordenação de um livro, juntamente com a professora Vanessa Mascarenhas, que ainda se encontra em fase de organização, no qual estarão reunidos textos inéditos dos discentes da turma.

Ou seja, os discentes da turma Elizabeth Teixeira buscam o saber como instrumento social e coletivo, e não por interesses próprios e exclusivamente capitalistas, como se observa em significativa parte dos alunos nos cursos de Direito nos quais lecionei nos últimos 15 anos. Óbvio que, em todas as salas de aula, independentemente da natureza jurídica da instituição de ensino, eu sempre encontrei discentes com os mesmos propósitos dos "sujeitos rebeldes", mas confesso que em nenhuma outra turma convivi com tantos dessa natureza em um mesmo espaço.

Enfim, estive diante de pessoas, seres únicos, seres humanos – no melhor sentido que a palavra "humano" pode trazer –, solidários, altruístas, que veem o Direito como instrumento da verdadeira justiça, e não apenas como meio de adquirir sucesso financeiro e profissional. Naquela turma, encontrei o sentido

da educação idealizada por Augusto Cury, com quem compartilho a ideia de que a educação mundial precisa ultrapassar a era da informação para a era do ser humano como gestor de sua própria mente e emoção. E de que estamos criando gigantes na ciência, mas não percebemos que nunca, nas sociedades democráticas, houve tantos escravos no único lugar no qual é inadmissível ser um prisioneiro: na própria mente. (CURY, 2016)

É nesse sentido que me sinto uma aprendiz diante dessa turma. Eles me lembraram o verdadeiro significado da palavra "justiça", da solidariedade e da superação. E em um âmbito coletivo universitário, não podemos olvidar dos benefícios trazidos à própria UEFS pela troca de diálogos e experiências tão ricas e importantes que a turma trouxe para todos da comunidade acadêmica. É o que Santos chamou de "ecologia de saberes":

> A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre saber científico ou humanístico, que universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2004, p. 56)

Enfim, vejo essa experiência de ensino, aprendizagem e convivência com a turma Elizabeth Teixeira como um divisor de águas na minha carreira docente e uma grande chama de esperança de encontrar na universidade o seu caráter público, social e coletivo, contrário aos interesses egoístas e nefastos do capitalismo.

A turma Elizabeth Teixeira e a advocacia popular como vocação em um cenário capitalista

Não poderíamos deixar de mencionar algo que provavelmente eu só tenha visto na turma Elizabeth Teixeira em tantos anos de atuação no ensino superior jurídico: a vocação quase que unânime para a advocacia popular.

A advocacia popular está diretamente relacionada com o compromisso político com as causas e lutas dos movimentos sociais. Os destinatários da

advocacia popular são, portanto, grupos organizados coletivamente, vítimas de graves injustiças sociais, que veem na atuação conjunta e organizada um instrumento de transformação social e de concretização de direitos. Uma coletividade em situação de pobreza, organizada em torno da proteção e efetivação de direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (CARLET, 2015)

> […] a advocacia tradicional encara as situações de desigualdade social de forma mais ou menos indiferente, estando muito mais preocupada em prestar seus serviços a quem possui capital para lhe remunerar. Já a advocacia popular motiva-se pela possibilidade de enfrentamento das injustiças sociais, seu trabalho é valorizado não pela quantia a ser paga por ele, mas pelos efeitos jurídicos, sociais e políticos que refletem na defesa dos direitos daqueles a quem presta sua assessoria [...]. (CARLET, 2015)

É exatamente nesse ambiente de compromisso político e luta dos movimentos sociais que os alunos da turma Elizabeth Teixeira se inserem. Ou seja, as ações da turma durante todos os anos de convivência que pude observar, me fazem afirmar que a vocação dos alunos para a defesa das vítimas de injustiças sociais não cedeu lugar aos encantos capitalistas da advocacia tradicional.

No trabalho de Azambuja, publicado em 2016, ele se preocupa em responder em que sentido a advocacia popular garante o acesso à justiça aos movimentos sociais populares, tomado o exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Rio Grande do Sul. Para o autor, o advogado popular trabalha como um intérprete entre dois ordenamentos jurídicos: um hegemônico – estatais, ligados a classes e grupos opressores – e outro contra-hegemônico – paraestatais, ligados a classes e grupos oprimidos –, alargando o acesso à justiça a partir de práticas jurídicas insurgentes dos movimentos. (AZAMBUJA, 2016)

> Em um primeiro sentido, o advogado orienta a militância dos movimentos sobre as consequências de suas ações, traduzindo os códigos e valores transmutados no ordenamento jurídico hegemônico e permitindo que façam as escolhas que melhor lhe convierem. Neste caso, o sentido é do ordenamento jurídico hegemônico para o ordenamento jurídico contra-hegemônico.

> Em um segundo sentido, o advogado representa a militância dos movimentos em juízo, traduzindo os códigos e valores do movimento consubstanciados em um ordenamento jurídico contra hegemônico e expresso em demandas concretas para os membros do Poder Judiciário. Neste caso, o sentido é do ordenamento jurídico contra-hegemônico para o ordenamento jurídico hegemônico. (AZAMBUJA, 2016, p. 47-48)

Indo na contramão de todo o sistema hegemônico – e isso inclui o atual modelo do tradicional ensino jurídico –, é na direção da defesa dos direitos humanos dos movimentos sociais que a maioria da turma Elizabeth Teixeira pretende atuar, através da advocacia popular, alargando o acesso à justiça e a consolidação de um poder Judiciário democrático.

Considerações finais

Foi necessário enfrentar a celeuma em torno do conhecimento, da ciência, da educação superior, como bem público *versus* bem privado, ou, em outros termos, restabelecer o confronto entre o público e o privado e mercantil. Conclui-se que estamos na era da educação como produto mercantilista em prol de uma camada hegemônica, o que deve ser revertido sob pena de afastarmos os seres pensantes com suas devidas independências. Vimos que esse embate não é recente e já nos foi apresentado por Smith e Hobbes, dentre outros pensadores de outrora. Percebemos que o Estado nacional, tornado refém do sistema financeiro, das obrigações assumidas com organismos multilaterais, num país campeão mundial de desigualdades, deixou de cumprir funções estruturantes essenciais – entre elas, a de garantir a manutenção, a expansão e a qualidade de sua universidade pública.

Contudo, na contramão dessa realidade mundial, relatamos uma experiência extraordinária da relação ensino-aprendizagem, na qual o saber foi buscado por "sujeitos rebeldes" (SANTOS, 2004), no melhor sentido da palavra. A turma Elizabeth Teixeira não apenas perquiriu o verdadeiro significado do saber, como o utilizou – e ainda o utilizará – em prol da coletividade, com os valores humanos da solidariedade e altruísmo. Lecionar para referida turma é

estar em um campo público, coletivo e significativo para a sociedade. É o que nos faz sentir a turma Elizabeth Teixeira. Mais do que ensinar, aprendemos: é a "ecologia do saber". (SANTOS, 2004) *In casu*, não somos capazes de afirmar que formamos juristas, mas apenas aprimoramos seres formados com um pouco de conteúdo jurídico que lhes era necessário para exercer, dentre as mil vertentes do Direito, aquela que talvez seja hoje a mais rara e nobre das carreiras: a advocacia popular.

Referências

AZAMBUJA, M. A. de. A relação entre a advocacia Popular e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na busca do Acesso à Justiça. *Revista Insurgência*. Brasília, DF, ano 2, v. 2, n. 2, p. 2016.

BURKER, P. *Uma história social do conhecimento*: de Gutemberg a Diderot. São Paulo: Zahar Editora, 2003.

CARLET, F. Advocacia Popular: práticas jurídicas contra-hegemônicas no acesso ao direito e à justiça no Brasil. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 335-411, 2015.

CURY, A. *O homem mais inteligente da história*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

HOBBES, T. *Leviatã*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOREL, R. L. *A política científica no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

SADER, E. Público versus mercantil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 3, 19 jun. 2003.

SANTOS, B. de S. *A universidade do século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. [S.l.: s.n.], 1 jul. 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SMITH, A. *Riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. v. 2.

VIANA, M. dos S. Os desafios do saber universitário. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 9, n. 99, ago. 2009.

WORLD BANK. *Financing education in developing countries*: na exploration of policy options. Washington, 1986.

A turma Elizabeth Teixeira:
uma experiência de efetivação do princípio da igualdade

Beatriz Lisboa Pereira

Introdução

No momento em que o projeto pedagógico que deu ensejo à implantação da turma Elizabeth Teixeira na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) caminha para a realização do resultado proposto, formando a sua primeira turma de bacharéis em Direito, surgiu a proposta de elaboração de artigos e relatos sobre a experiência vivida pelos que participaram de alguma forma da sua execução.

Escrever este artigo, creio, é o último desafio que a turma lança a sua autora, que, dentre as diversas possibilidades de abordagem, escolheu a formatação de um artigo em que tenta responder à pergunta fundamental: ao realizar na UEFS um curso de Direito destinado a uma turma de assentados da Reforma Agrária, a instituição efetivamente deu concretude ao princípio da igualdade? E, como questões secundárias: indicar quais os desafios encontrados para realizar o projeto, do ponto de vista pedagógico e metodológico, e quais as estratégias usadas pelo docente na sua execução.

Para isso, foi levantado o histórico da universidade brasileira e dos cursos jurídicos, apontadas suas contradições e crises, para descrever o cenário em

que a proposta da turma Elizabeth Teixeira se inseria e os desafios encontrados para torná-la realidade, indicando as estratégias usadas em sala como uma contribuição – que não pretende conter verdades absolutas – à continuidade e ao aprimoramento dessa experiência.

Na seleção da bibliografia utilizada, optou-se propositalmente pelo uso de autores da década de 1970 cujos valores e propostas, como será demonstrado no desenvolvimento do trabalho, ainda inspiram os posicionamentos da turma e sua visão ideológica de mundo. Devo confessar que reencontrá-los foi uma grata satisfação e uma oportunidade de constatar o quanto bebi dessas fontes, que ainda se mostram atuais e pertinentes.

Em um segundo plano, relatamos experiências e ações concretas, tentando indicar as fontes de que colhemos as ideias postas em prática e que agora trazemos a público para submetê-las à crítica, pois não se pode objetivar perfeição, nem é ela realizável em um mundo em permanente transformação, mas, quem sabe, poderão auxiliar a outros que abracem tais causas e que certamente contribuirão para que essas iniciativas caminhem e sejam produtivas.

Breves reflexões sobre a universidade e seu papel social

A discussão acerca do papel das universidades na contemporaneidade não é nova. Darcy Ribeiro (1975, p. 5) já trazia essa inquietação e a colocava como centro de um debate universal, que transpusera os muros das universidades e deixara de ser uma questão de pedagogos e especialistas "para alcançar e mobilizar todos", agregando-se à questão geral o debate localizado nos países periféricos – dentre os quais o Brasil – sobre o papel da instituição nessas sociedades então denominadas subdesenvolvidas.

Não é demais lembrar que essas inquietações, nos anos 1960, explodiram em movimentos estudantis que ganharam corpo na Europa, berço das universidades, e que, em 1968, tomaram as ruas de Paris, misturando-se a protestos políticos sob outras inspirações, a revelar para a sociedade "de fora" as graves inquietações da juventude universitária, que incluíam questionamentos sobre própria universidade.

> Transfigurar a Universidade para que não seja mais a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesmo cultivada e de reformular a ordem social. (RIBEIRO, 1975, p. 7)

Essa amplitude do debate que insere a discussão sobre a universidade na problemática geral da sociedade motiva algumas breves reflexões sobre tal questão, que não provêm de especialista na área, mas de quem nela se inclui por ter sido alcançado e mobilizado e, de modo profundo, pela convivência, nos últimos 18 anos, com esse processo de busca de sentidos, fora e dentro dos seus muros.

Assim, para melhor refletir sobre a universidade na perspectiva social a que nos propomos, é marco orientador relembrar de sua história, porque nada do que se refira a questões humanas deve ser analisado fora dessa consciência de sua historicidade, ou seja, de sua contextualização dentro de um movimento contínuo, dialético, que constrói e reconstrói os modos de ser de cada instituição que consegue sobreviver nessa marcha.

E as universidades vivem e sobrevivem desde a Idade Média, quando surgiram como centros de estudo e de reflexão na Europa; primeiramente em Bolonha, na Itália, congregando homens maduros que desejavam se aprofundar nas chamadas "essências universais", para o seu aprimoramento intelectual, sob forte influência da Igreja Católica.

Não interessa a essa breve reflexão adentrar na consideração dessas influências religiosas ou das características da universidade medieval, mas tão somente registrar que, a partir desse embrião, a instituição se desenvolveu e assumiu importante papel social na França, como:

> [...] o empreendimento revisionista dos enciclopedistas, formuladores de uma visão nova de mundo e criadores de um ideário político para uma burguesia rebelde comprometida com o progresso. Nasceu fora da velha universidade corporativa, fechada, aristocrática, eclesiástica, e contra ela. Depois de iluminar o mundo, o referido empreendimento teve de institucionalizar-se, fazendo-o na era napoleônica e de academizar-se sob o signo do positivismo. (RIBEIRO, 1975, p. 52)

E é com essa feição, institucionalizada e academicista que o ensino superior chega ao Brasil, inicialmente através de escolas isoladas, a começar pela Escola de Cirurgia da Bahia, em 1808, a que se seguiram a Faculdade de Engenharia, implantada na Academia Militar do Rio de Janeiro, e as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, estas em 1828. Embora constitucionalmente prevista desde a Constituição de 1891 como atribuição do governo federal, somente em 1920 foi criada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pelo Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920.

Portanto, somente 400 anos depois do início da colonização portuguesa, mercê das resistências durante toda a fase colonial e de Império à implantação de uma universidade no Brasil, surge a nossa primeira instituição federal dessa natureza, preservando-se, até então, o acesso a tais estudos apenas aos membros da elite política e econômica, em condições de bancá-los na Europa, para "melhor forçar nossa lealdade à Coroa Portuguesa". (TEIXEIRA, 1964 apud GUIMARÃES, 2006, p. 48)

Não admira, pois, que a implantação do ensino superior em terras brasileiras não tenha sido inspirada por uma visão democrática da educação ou por um projeto para o desenvolvimento de conhecimento *a partir de* e *voltado para* a sociedade local. Longe disso, como ensina Fávero (2006, p. 19):

> Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Além disso, essa implantação desde o seu início teve finalidades pragmáticas de atender a demanda pela formação de quadros para o desempenho de profissões técnicas – as escolas de cirurgia e a Faculdade de Engenharia – ou para atividades de administração do Estado – faculdades de Direito –, necessárias

com a transferência para essas plagas da Família Real portuguesa e, depois, para preencher os quadros da burocracia estatal, com a independência:

> Nunca houve no nascedouro da universidade brasileira a ideia de integralidade, de conjunto de professores e alunos reunidos para a formação de conhecimento segundo o método de amplo debate de saberes humanos: nosso modelo universitário nasceu já sob os auspícios da filosofia positivista, cujos cursos eram segmentados e destinados à especialização técnico-profissional. (SCHAFRANSKY, 2003, p. 68 apud GUIMARÃES, 2006, p. 66)

Na década de 1930, as mudanças nos modos de produção nacionais – o Brasil prepara-se para ingressar no capitalismo industrial, substituindo o sistema de importações –,[1] o consequente crescimento da urbanização e a própria influência dos debates nas universidades forjam o surgimento de uma elite intelectual voltada para uma reflexão diferente, que procura estabelecer novos sentidos e diretrizes para o ensino superior no país. E assim, apesar do autoritarismo político que brotava embalado no nazifascismo europeu – que terminará com a implantação do Estado Novo –, em 1935, graças ao esforço, sobretudo, de Anísio Teixeira, é instituída a Universidade do Distrito Federal, com proposta nova resumida no discurso de sua implantação:

> A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito

1 Para Forjaz (1984), autores como Celso Furtado, Antonio Castro e Maria da Conceição Tavares – que também têm divergências entre si – admitem os compromissos de Vargas com as classes dominantes tradicionais, mas concluem pela implantação de um novo padrão de crescimento centrado na indústria. Com enfoques semelhantes, essa corrente considera que a reação interna da economia brasileira à crise de 1929 possibilitou o arranque do processo de industrialização por substituição de importações, apesar de não haver por parte do governo uma política deliberadamente industrializante.

mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p. 35 apud FÁVERO, 2006, p. 25-26)

Era o germe de uma nova concepção de universidade no país que, entretanto, não vingou, abortada pela truculência da Era Vargas. Mesmo na redemocratização de 1945, a universidade, embora ganhando em autonomia, ao menos sob aspecto formal, continuou a ser tratada como centro de formação profissional, mais uma vez encarregada de preparar as elites para a condução do país, deixando a pesquisa e a produção do conhecimento em segundo plano.

Somente em 1961 os movimentos para a modernização das universidades no Brasil começam a ganhar espaço na realidade, sendo simbólica a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, após amplas discussões sobre os temas da autonomia universitária, da participação dos corpos docente e discente na sua administração, ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e da flexibilidade na organização de currículo. (FÁVERO, 2006)

Os anos de chumbo, iniciados com o golpe de 1964, atingem fortemente a universidade, que apenas se iniciava na tentativa da chamada modernização e, mais uma vez, de forma abrupta, mudam-se os rumos e, ao invés de se voltar a instituição para a produção de conhecimento e preparação do jovem para atuar na sua realidade, passou-se a admitir a intervenção estrangeira nessa área, em especial dos Estados Unidos da América, seja através dos chamados acordos de assistência técnica, seja através de financiamentos para a pesquisa e para a compra de equipamentos. A utopia da autonomia, que nem se chegou a consolidar, terminava agora na realidade da dominação.

> A universidade adere à internacionalização, deslocando para o plano ideal e abstrato a confrontação crítica com a sociedade, perdendo densidade e substância, como se a história, a partir de dentro, fosse extemporânea e marginal. Ocorreram enormes saltos, quantitativos e qualitativos, porém sem amadurecimento da consciência militante de que o Brasil não é um comensal passivo da civilização consumida aqui dentro. (FERNANDES, 1989, p. 84)

A Reforma Universitária de 1968, em pleno regime militar, se erige sobre cinco pilares: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina e a carreira do magistério com incentivo à pós-graduação, que, mesmo com a redemocratização, ainda se encontram vigentes nos modelos de universidade brasileira, como é o caso da UEFS, criada pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27 de abril de 1976, e instalada em 31 de maio do mesmo ano.

A reorganização do movimento estudantil a partir do final da década de 1970, com o início da abertura política e a promulgação da Lei da Anistia, reaqueceu as discussões sobre o papel da universidade na sociedade. A Constituição de 1988, ao assegurar a sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ao consagrar o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, garantiu à comunidade universitária as diretrizes fundamentais para a sua reorganização.

Mas, da diretriz inovadora à realização prática do modelo ideal, medeia sempre um longo caminho que exige o compromisso de romper com velhas acomodações, de enfrentar os riscos do ainda desconhecido no plano da ação e de ir construindo, coletiva e permanentemente, com erros e com acertos, uma nova realidade.

Fechando essas reflexões que já se alongam em demasia para o propósito deste artigo, volto aos ensinamentos de Fernandes (1989, p. 42), sob o influxo da Constituição de 1988, recém-promulgada e com as dúvidas que qualquer mudança proposta a partir de diretrizes formais engendra:

> [...] o ensino superior e a universidade só cumprem a tarefa mais pobre de sua missão se se limitarem a transmitir o saber acumulado e a prover a sociedade de 'técnicos de competência' ou 'especialistas de alta qualidade'. Elas devem, antes mesmo da pós-graduação, transmitir o pensamento inventivo e crítico, para não serem simples agentes de reprodução ideológica da ordem existente a da circulação das elites dentro do complexo econômico e do sistema de poder. Devem atrair o talento e gerar saber original pela pesquisa básica em todos os ramos do saber. Além disso, tem de abrir-se para o conhecimento e a

> solução dos dilemas sociais da sociedade brasileira, do mundo e da crise de civilização.
>
> Esse pano de fundo evidencia que a Constituição de 1988, ao avançar, também engendrou várias camisas de força. Desvendou um bom sistema de referências, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica, que permitisse falar em 'extensão' e em tarefas práticas na crítica social á altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia.

Nessa universidade, em busca de novos sentidos para a sua inserção social dentro dos parâmetros constitucionais, em meio à grave e atual crise dos modelos da modernidade em todo o mundo, com reflexos ainda mais profundos em nosso país periférico, a UEFS decidiu implantar a turma Elizabeth Teixeira, voltada à formação de bacharéis em Direito oriundos de assentamentos rurais. Por todo o exposto, a aprovação e a implantação desse projeto – que não significava apenas uma ampliação do sistema de cotas, mas uma forma nova de promover igualdade, como se verá adiante – representaram, sem dúvida, um passo para a construção desse modelo de universidade comprometida com a democratização do acesso ao ensino superior e com solução dos dilemas sociais que afligem a nossa sociedade.

Os cursos de Direito na universidade brasileira

Como visto no capítulo anterior, as escolas de Direito no Brasil surgiram como manifestações primeiras da implantação do ensino superior, instituídas como escolas isoladas durante o Império.

E se a universidade brasileira surgiu para cumprir predominantemente uma função pragmática, as escolas de Direito não destoaram dessa finalidade. Com efeito, desde a discussão do projeto de lei que redundou na criação das duas primeiras escolas, em São Paulo e em Olinda, já se apontava como argumento maior para a sua aprovação a necessidade de preparar

quadros para a administração estatal[2] no país recém-emancipado do jugo da Coroa Portuguesa, evidenciando a finalidade prático-profissional dos cursos implantados.

E o modelo para tais cursos foi o da Faculdade portuguesa de Coimbra, onde se formara até então a maior parte das elites brasileiras, fundada do ponto de vista ideológico no liberalismo político, que, desde a Revolução Francesa, se irradiava pra todo o mundo como modelo ideal de Estado. Do ponto de vista filosófico, essas raízes se encontram no positivismo, buscando-se a formação "científico-jurídica" dos futuros bacharéis.

Portanto, desde a sua formação os cursos jurídicos, tal qual o nosso Direito, padeceram da falta de qualquer aderência à realidade local, mas pretenderam ser a consagração na colônia, agora, país independente do modelo da metrópole. E assim, ao invés do conhecimento da realidade brasileira, o que se repassava aos bacharéis em formação eram valores da cultura europeia, que seriam mais tarde incorporados à nossa legislação.

E não poderia ser de outro modo, visto que, mesmo "independentes", continuamos a ser regidos pelo Direito da Coroa, com as Ordenações Filipinas que vigeram, em matéria penal, até 1830 e, em matéria civil, até 1916. Dessa forma, além de faculdades criadas no modelo europeu português, tínhamos no Brasil o ensino de um Direito também europeu-português, que em nada refletia os anseios e necessidades da sociedade local, mas continuava a ser – como fora para a Coroa lusitana –, um instrumento de dominação das classes inferiores, agora não mais pelos representantes da metrópole, mas pelas classes privilegiadas brasileiras.

Era um Direito a serviço de um Estado "independente", que se organizava seguindo o modelo do colonizador, com procedimentos extremamente burocráticos que exigiam um grande aparato de servidores públicos para exercer um suposto controle e interpretar leis, nunca muito claras à população.

---

2 Segundo Montoro (1977, p. 2 apud GUIMARÃES, 2006, p. 53), o Marquês de Caravellas, durante essas discussões, ponderara: "[...] podemos já pressagiar que o Brasil, desde pouco tempo, possuirá não só bens magistrados e advogados para a administração da justiça, mas também grande copia de pessoas dignas, pelo seu conhecimento de ocuparem os mais importantes cargos do Estado".

Assim, a dominação do poder político pelos bacharéis em Direito oriundos das classes privilegiadas se estruturou. A maior comprovação disso é a sua representatividade nas bancadas do Congresso Nacional, na Câmara e no Senado, e a presença maciça nos ministérios e na própria presidência da República, em que foram advogados[3] 10 dos 13 presidentes que governaram o país entre 1894 e 1930, durante a República Velha.

E porque não havia interesse em modificar essa situação, a única reforma feita nos currículos dos cursos de Direito até 1931 foi a exclusão da disciplina Direito Eclesiástico em 1895 (SABBÁ GUIMARÃES, 2006), consolidando-se um ensino estritamente exegético, ratificador do princípio da legalidade e do direito codificado, então tido como exauriente, sobre o qual se erigia o liberalismo político em voga no século XIX, reduzindo o juiz à "boca da lei", para vedar, na prática, qualquer interpretação criativa na aplicação da norma ao fato.

Em 1931, a reforma de Francisco Campos traz alguma mudança nesse cenário, mas para implantar nos cursos jurídicos o ideário positivista, em que o Direito se fundava numa ordem normativa cuja validade se aferia independentemente de qualquer valor ético jurídico. O seu estudo, portanto, exigia um método próprio e distinto do das demais ciências sociais. O problema agora era discutir o Direito enquanto ciência, embora se tivesse agregado aos currículos nessa época o estudo da sociologia e da economia política, mas para demonstrar que se tratava de campos distintos, de situações que não se confundiam, e que não poderiam confundir, a dogmática jurídica.

Desde então, somente se encontra inovação de maior porte nesse contexto dos cursos jurídicos em 1994, com a Portaria nº 1.886 expedida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, influenciada pelas novas concepções do Direito, no embalo do neoconstitucionalismo, faz integrar ao currículo como disciplinas fundamentais a Filosofia, a Ética, a Ciência Política, a Economia Política e a Sociologia. A inovação maior, entretanto, era o relevo dado às

3 Os presidentes Prudente de Morais, Campos Sales, Rodrigues Alves, Afonso Pena, Nilo Peçanha, Wenceslau Braz, Delfim Moreira, Epitácio Pessoa, Artur Bernardes e Washington Luiz eram advogados. Os três outros que ocuparam tal cargo na República Velha eram militares. (OS PRESIDENTES..., 2006)

disciplinas práticas que passaram a constituir um eixo próprio, com carga horária estabelecida, objetivando o contato do futuro bacharel durante a sua formação com os problemas reais do mundo, para que fizesse desde cedo a articulação entre teoria e realidade, entre o nível abstrato, com os seus modelos ideais, e a realidade concreta vivida pelo cidadão. Mais adiante, a Portaria do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 9, de 29 de setembro de 2004, incluirá nesse currículo, também, a Antropologia, a História, a Psicologia.

Mas já estamos, então, diante da crise do Estado de bem-estar social – que, no Brasil, nem sequer chegou a se implantar integralmente – e de neoliberalismo, de sociedade complexa e plural e de relativismo ético, este último conferindo ao Direito uma função nuclear de continente dos valores éticos fundamentais, que, em tempos de legalismo e cientificismo, nunca ocupara.

Sobre esse novo papel do Direito nas democracias, Garapon (2001, p. 53) adverte:

> A democracia jurídica hoje é pensada apenas de modo negativo e defensivo, correndo o risco de implodir. De tanto se multiplicarem os direitos, perde-se a noção do direito; de tanto considerarmos a liberdade em termos negativos, esquecemos que ela é, também, positiva; quer dizer, possibilidade – ou melhor, a necessidade – de participar do debate sobre o direito. De tanto pensarmos exclusivamente nos contrapoderes, não sabemos mais como pensar na obrigação; por não sabermos mais distinguir a violência legítima da ilegítima, somos incapazes de determinar a dívida, quer dizer, o preço do ingresso na vida comum.

Mas, se o Direito como instrumento da sociedade exige sempre novas posturas, as faculdades de Direito no Brasil, impregnadas dessa origem legalista e positivista, ainda não conseguiram dar conta dessas novas exigências e continuam a desenvolver um ensino teórico abstrato – como se este conferisse consciência de mundo –, a descuidar da prática que permite articular Direito e fato e construir argumentos e decisões, distanciando-se das ideias que já eram difundidas por Ihering (1975, p. 16) desde o século XIX:

> O direito representa um trabalho ininterrupto não só do poder público, mas de toda a população. A vida do direito nos oferece num simples relance de olhos, o espetáculo dum labor, de uma luta sem tréguas, idêntico ao com que nos deparamos no terreno da produção econômica e espiritual. Qualquer pessoa que se veja na contingência de afirmar o seu direito participa dessa tarefa de âmbito nacional, de contribuir para a realização da ideia do direito.

Mesmo implantado, no ano de 1997, sob o influxo dessas novas concepções, o curso de Direito da UEFS não ficou imune à cultura arraigada na área, até porque seus profissionais foram formados nessa cultura e tendem a retransmiti-la. Além disso, os seus estudantes de turmas regulares são provenientes, em sua maioria, do meio urbano e composto por jovens ou pessoas maduras que procuram com o título melhor colocação em suas carreiras já iniciadas. Assim, pouco desafiam o discurso teórico da sala de aula, que – tenho esse sentimento – lhes parece mais seguro, porque dá respostas e não formula perguntas, nem deixa questões não resolvidas. Sob esse aspecto, a implantação de projeto da turma Elizabeth Teixeira representou o desafio de enfrentar quem trazia para a sala de aula uma experiência diferente, porque, em sua maioria, os estudantes residiam ou tinham forte ligação com o meio rural e com os movimentos sociais do campo e traziam uma bagagem de vivências que desafiava o discurso teórico do Direito perfeito, sem lacunas, com respostas objetivas e pré-constituídas para todos os conflitos, individuais ou coletivos.

A experiência de enfrentamento dos desafios da turma Elizabeth Teixeira

A experiência com a turma Elizabeth Teixeira foi inovadora para a UEFS e para o curso de Direito; primeiramente, porque não se tratava somente de desenvolver uma ação positiva direcionada a uma minoria, com o sentido de promover igualdade substancial, possibilitando o acesso dessa população ao ensino superior, como ocorre no sistema de cotas. No caso, somava-se a este o desafio de trazer para a academia alunos radicados, em sua maioria, no meio

rural e de desenvolver um projeto pedagógico e uma metodologia que permitissem a estes não perder, durante o curso, o contato com essa sua origem, ou seja, que lhes permitissem não se trasladar para o meio urbano, nem – e principalmente – perder os laços com as suas comunidades e com o seu modo de vida.

Além disso – e é necessário que se coloque como problema enfrentado –, os estigmas sobre os movimentos sociais de meio rural e a discriminação em relação a essa população, somados às concepções elitizadas do ensino superior, demonstraram-se presentes também no próprio meio acadêmico e na UEFS, onde tiveram que ser enfrentados desde as discussões para a aprovação do projeto. E esse sentido de diferenciação se mostrou presente durante a implantação da turma, em que aflorou como questões relacionais de inclusão. Sobre estas, não me sinto com experiência que permita contribuir. Penso que a riqueza que essa turma trouxe não foi – e não sei bem as razões – partilhada com todos e que ela permaneceu, de certa forma, com uma minoria "especial", protegida e absorvida pelos que haviam se comprometido com o projeto e isolada pelos demais. Se assim foi, o resultado não é bom, pois penso que a inclusão, que possibilita substituir o preconceito pelo conceito, não terá se operado.

Antes, ainda, de discorrer em tópicos sobre a experiência vivida, são necessárias algumas considerações que permitirão ao leitor compreender como me vi e senti durante essa vivência.

Sou dos que comungam com Guimarães (2011) – que me deu algum subsídio teórico para as ideias a seguir – do sentimento de que a identidade profissional do docente universitário se faz a partir da sala de aula. E no caso do Direito, que é uma ciência aplicada, isso ainda se faz mais sentir, pois se a prática de campo – que enriquece o ensino, permitindo ao professor a articulação teoria e prática – traz uma outra identidade, como operador do Direito, no meio universitário, é o compromisso com o ensino que irá distinguir fundamentalmente cada uma das atividades desenvolvidas pelo mesmo indivíduo e criar as suas identidades. Não fui, portanto, durante os anos de docência, um advogado que ensinava. Tentei ser, no meio acadêmico, um professor que advogava e, assim, trazia para a sala de aula a visão do Direito aplicado e, por

essa realidade vivida, direcionava meus estudos e pesquisas para as aulas e para o que solicitava aos alunos.

Nessa movimentação, entendo que se processa no professor o ciclo do conhecimento a que se refere Prado Jr. em sua dialética (1969) que envolve pensamento que dirige atividade, que condiciona pensamento, que elabora conhecimento e produz novo pensamento numa marcha e metamorfose sem fim. E no espaço da sala de aula, isso acontece em conjunto, em comunhão com o aluno que esteja receptivo e participativo. No dizer de Guimarães (2011, p. 19): "Entende-se que essa é uma atividade educativa, é uma prática social da qual ninguém sai imune. Nem o professor, nem o aluno. Enfim, trata-se de uma práxis (pensa-se a teoria, recria-se, inventa-se a prática e se pensa como sujeito".

Essa identidade de quem convive num "espaço de incertezas" (GUIMARÃES, 2006) me permitiu serenidade para enfrentar o desafio e me questionar, como fez Lenin, quando se defrontou com a sua teoria marxista em face da realidade russa: o que fazer.

O desafio pedagógico

Do ponto de vista pedagógico, havia um projeto para a turma Elizabeth Teixeira e, nele, uma proposta de alternância, em que a carga horária do semestre letivo se dividiria entre um Tempo Escola (TE), em que aconteceriam as aulas, e um Tempo Comunidade (TC), em que o professor construiria atividades para o estudante desenvolver nessa etapa em que retornaria ao seu ambiente de vida.

Pareceu-me, do ponto de vista teórico, uma proposta acertada e, por isso e pelo que observava nos alunos, que desejavam fruir todo o TC em seu ambiente, sempre resisti às propostas de prolongar os períodos de TE. Essa atitude, além de criar o risco de alienar os estudantes de suas origens, desrespeitando a dinâmica de suas vidas, do ponto de vista do professor, me pareceu que seria uma acomodação, uma tendência muito humana de voltar à zona de conforto e fugir do desafio. E de mais a mais, se era para prolongar o TE,

por que uma turma especial, assim chamada por exigir um tratamento diferenciado em razão de suas peculiaridades (e esta seria uma delas)?

É certo que, nas condições da universidade, seria difícil a orientação permanente durante esse TE – alguns assentamentos sequer tinham sinal ou, pelo menos, um bom sinal de internet –, pelo que decidi fazê-la previamente, durante as aulas e o TE, entendendo que, se os alunos são sujeitos do conhecimento, podem formá-lo sem a presença e/ou a mediação e orientação permanente do professor.

Trabalhamos também – e com vistas a esse TC – com textos selecionados para leituras complementares que raramente utilizamos no TE, pois os alunos reclamavam do excesso de horas/aula e de leituras e trabalhos exigidos, e me parecia que lhes assistia razão, pois, mesmo num projeto inovador, nós, docentes, na prática, enfrentávamos – eu também –, a dificuldade de dar autonomia a esses sujeitos na formação do seu conhecimento. Mas essa era uma questão de mudança no docente e de criação de estratégias para que essa autonomia não redundasse em descompromisso com a formação do saber.

Com esses textos complementares, resolvíamos também o problema de acesso a bibliotecas, mesmo que virtuais, e criávamos a possibilidade de um estudo crítico do que havíamos abordado. Dei preferência a textos curtos, mas com aptidão a levantar questões que estimulassem reflexão crítica e reciclassem, no pensamento do aluno, o que havíamos visto em aula, enquanto nos exercícios pedíamos que identificassem direito no seu ambiente, percebendo-o na ação, e que fizessem a articulação do que percebiam com as figuras estudadas. Os resultados foram bons na maioria dos casos e proporcionaram discussões, com crescimento de todos. Para mim, porque tomava conhecimento do que não constitui a minha prática de Direito; para eles, porque a discussão proporcionava dissecar o fato e discutir as figuras jurídicas de aproximação.

As avaliações foram, também, um desafio. Não só pela heterogeneidade dos estudantes no que tange ao nível de estudos – alguns já publicavam e participavam de grupos de trabalhos sobre questões do campo, outros haviam há pouco tempo deixado os estudos de segundo grau, e outros estavam retomando, após muitos anos, o estudo regular –, mas por essa excessiva carga horária de

aulas, que os cansava muito; era visível. Escolhi fazer testes e exercícios objetivos, com respostas curtas, mas sem múltipla escolha, via de regra aplicados após as aulas em que eram discutidos os assuntos para resolução fora delas, individualmente ou em grupo, durante o TE. Essa estratégia permitia fixarem mais facilmente os conteúdos e lhes tomava menos tempo para responder. Os resultados foram bons, especialmente porque a turma efetivamente se uniu em grupos de estudo, discutiu as questões e passou a se ajudar mutuamente na compreensão dos assuntos, quando necessário.

Para apurar o resultado quantitativo, tomei por base os ensinamentos de Almeida (2011, p. 88), tentando, na medida do possível, uma gestão individualizada, já que a turma apresentava um grau significativo de heterogeneidade:

> Como levar em conta as diferenças sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível, na sua cultura de origem? É necessário que a gestão individualizada de aprendizagem aconteça num processo coletivo e procure dar o acompanhamento individualizado no percurso de cada um. Isto requer que o docente ultrapasse o preconceito de que alguns alunos são mais inteligentes ou mais dotados do que outros e que cada um ao seu modo, no seu ritmo, pode dominar as habilidades, conteúdos e as competências se lhes forem dadas as condições apropriadas.

Tentei observar o ritmo, acompanhar, nessa ótica, o esforço individual e comparar o indivíduo com ele mesmo, tentando identificar avanços. E obtive bons resultados. Alguns alunos verdadeiramente "desabrocharam" e se assumiram sujeitos nesse processo de conhecimento do Direito.

Para isso, avaliar as questões extraclasse também fazia parte da estratégia, compreendendo que a mudança para o lócus da universidade, a moradia coletiva, as mudanças na alimentação, em horários etc. interferiam no processo de formação do conhecimento. Levamos à coordenação os problemas apontados e tentamos algumas estratégias que permitissem, no espaço da sala de aula, minimizá-las, como, por exemplo, negociando horários de término de aula para facilitar o acesso ao restaurante.

Com essas estratégias e adotando os ensinamentos a que me referi, creio ter conseguido um resultado positivo, que, se não foi melhor, foi pelo caráter de experimentação que fomos fazendo e que, por não haver experiência acumulada, teve muito de correção de rota.

Mas as nove aprovações já divulgadas em exames para obtenção da carteira profissional de advogado junto à Ordem dos Advogados (OAB) ainda no nono semestre demonstram que caminhamos bem. E se a avaliação desse órgão não é absoluta, ao menos demonstra que a turma está apta a galgar esse degrau para se inserir na vida profissional de advogado, que a maioria expressa querer abraçar.

Desafios metodológicos

De todos os conceitos de método, inclino-me pelo que entende que ele é um caminho para levar de um ponto de partida a um ponto de chegada. Escolher o método depende, assim, da situação de que partimos e que não escolhemos, sendo ela que aponta onde podemos chegar e que estratégias utilizar nessa caminhada.

No caso da turma Elizabeth Teixeira, procurei conhecer, no mais breve tempo possível, o meu real ponto de partida: uma turma de assentados da Reforma Agrária, oriunda de vários movimentos, mas com um sentido de coletivo que, desde o primeiro contato, me impressionou por ser uma qualidade que vem se perdendo, substituída pelo individualismo e pelos projetos pessoais de predomínio ou de poder. Revelaram os estudantes, também e de logo, uma consciência zelosa da sua cultura: exprimiam-se como se estivessem na sua comunidade ou no seu movimento, com dinâmicas e referências próprias, a me lembrarem símbolos e cenas já vividas. Falaram de Julião e das ligas camponesas, tocaram e cantaram o Hino da Internacional e outras músicas que marcaram época e história, lembraram constantemente dos seus mortos – membros de sua comunidade –, heróis anônimos para a academia em que ingressavam. Recitaram cordéis, fizeram repentes e me deram o livro de Gorky, *A Mãe*, cuja leitura fizera há muito tempo; o de Saffioti, sobre a mulher na sociedade de classes; um outro de diversas autoras, com artigos

e relatos sobre as mulheres campesinas; e, finalmente, o das bordadeiras do Pará; recebi colar e argola de capim dourado e bonecas de cerâmica. Assim, eles se mostraram e, ao longo do percurso – ficamos juntos alguns semestres –, foram se mostrando mais e aparecendo em suas diversidades individuais e de movimentos de que participam.

Recorri à ajuda de Freire (1996) e do seu método. Ali, eu iria achar uma pista para transmitir a esses alunos, cheios de experiência – as aulas eram um fluir de casos e questões dessa realidade "complexa, confusa, multiforme, numa palavra quase incompreensível para o nosso espírito" (MIAILLE, 1994) – e conhecedores de um Direito real, sem as utopias e as certezas que a simplicidade da ciência permite, sem o encanto do discurso em que tudo se resolve e se pacífica, que não tem nem promove segurança para todos, mas que poderia ser para eles um instrumento a ser explorado em suas aberturas sistêmicas.

E com Freire (1996) revi o "método de formação de consciência crítica" e o transportei para a exploração dos temas jurídicos, vendo como etapa de investigação, o descobrir, nas conversas que mantínhamos, o que era, para a turma, integrante do seu cotidiano naquilo que iríamos tratar como tema de aula. E tentei discutir com exemplos reais ou criados, aproveitando o que os alunos traziam ou sugeriam, para articular a teoria com a realidade de modo que não fossem percebidas como compartimentos estanques, mas como complementares, num todo que é fenômeno jurídico. A figura abstrata que conceituávamos em aula aparecia, assim, em um sem número de situações cotidianas que precisavam ser identificadas, "vistas" pelo olhar do jurista em formação.

Na tematização, contextualizávamos os institutos, utilizando, inclusive, esse material dos exemplos, e fomos tentando substituir a percepção do leigo, que revelava, por uma percepção jurídica, ao mesmo tempo em que fazíamos a crítica social ao "dever ser" do Direito, tão dependente, para "ser" dos homens e das instituições.

Daí a problematização. Nisso nunca tivemos dificuldades; a turma sempre revelou uma aptidão grande para problematizar, pois não viam o Direito como o lago sereno que os cursos jurídicos pintam; não queriam respostas "seguras" e "certas", mas argumentos; já haviam experimentado, na prática de vida, as desigualdades, o descompromisso e a insuficiência dos critérios

jurídicos para resolver os problemas sociais. Percebiam, também, e revelavam que o Direito é uma superestrutura que justifica as formas de dominação "lícitas" na sociedade, instrumento do poder constituído, e o viam na sua realização, tal qual Ihering, apenas como um instrumento para a luta contínua e para as suas lutas específicas.

A estratégia para a exploração sistematizada dos conteúdos foram as aulas expositivas participadas, em que o estudante pode se colocar como sujeito, intervindo e participando quando deseja. Nem todos o fazem, evidentemente, e, se são sujeitos, podem também escolher não participar ativamente. Mas a maioria fazia e, assim, contribuía para a construção coletiva do conhecimento em sala.

Usamos jurisprudência desde os primeiros semestres como mais uma forma de demonstrar essa articulação – fato, direito, poder –, que treinávamos em sala, feita pelos tribunais, sem esquecer que essa era também uma maneira de habituá-los à linguagem jurídica. O resultado foi bom. Senti que a turma se percebeu incluída nesse mundo ao constatar que entendia o que os tribunais diziam e que era capaz de se posicionar sobre as teses jurídicas deduzidas e até de argumentar sobre elas.

Conclusões

O presente artigo-relato era um último desafio da turma Elizabeth Teixeira. Como não registrar e fazer história escrita das experiências que podem ser úteis aos que continuarem abraçando novas turmas, com desafios parecidos? O que trouxe como relato foi, sobretudo, a visão pessoal impressa em mim por essa convivência rica com os alunos da turma, sujeita a todas as subjetividades que o humano em cada um de nós não permite afastar.

Por isso, tentei contextualizá-la no ambiente da universidade e das escolas de Direito para demonstrar o tamanho do desafio, o quanto foi válida como docência em educação superior a experiência – apesar de todas as dificuldades enfrentadas, mesmo as não resolvidas – e o quanto as pessoas que se debruçaram sobre o projeto, acreditaram na sua possibilidade e se desdobraram para fazê-lo acontecer, são valiosas pela sua luta em prol da igualdade que por

certo se materializou na experiência realizada e que deve ser acompanhada nos seus resultados concretos, como aferição da participação desses agentes formados pelo curso de Direito da UEFS nas transformações sociais do seu tempo.

Referências

ALMEIDA, L. R. de M. Avaliação de Aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, M. L. et al. (Org.). *Docência de ensino superior*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 79-91.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 10 set. 1920.

BRASIL. Decreto nº 77.496, de 27 de abril de 1976. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual de Feira de Santana, com sede da Cidade de Feira de Santana, Estado da Bahia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 abr. 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República da Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1 out. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1994.

FÁVERO, M. de L. A. A universidade no Brasil: das origens a reforma de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 24 n. 3, p. 35-46, jul./set. 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034 75901984000300006>. Acesso em: 24 fev. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GARAPON, A. *O juiz e a democracia*: o guardião das promessas. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GUIMARÃES, I. S. *Metodologia do ensino jurídico*. Curitiba: Juruá, 2006.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L. (Org.). *Docência de ensino superior.* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-39.

IHERING, R. von. *A luta pelo direito*. Tradução de Richard Paull Neto. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1975.

LÊNIN, V. I. *Sobre os sindicatos*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MIAILLE, M. *Introdução crítica ao direito*. Lisboa: Estampa, 1994.

(OS) PRESIDENTES da República Velha. Câmara Notícias. Brasília, DF, 28 dez. 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/97123.html>. Acesso em: 25 fev. 2018.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Um ruído de liberdade e autonomia:
experiência docente no bacharelado em Direito e a turma Elizabeth Teixeira na UEFS

Diego Carvalho Corrêa

Precisamos criar um mundo novo, diferente do que estamos destruindo. Levamos um mundo novo em nossos corações: esse mundo está crescendo.
Buenaventura Durruti[1]

Introdução

Neste texto, produzi um breve relato de experiências docentes na prática profissional do ensino superior na turma Elizabeth Teixeira, bacharelado em Direito, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pertencente ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Minha experiência com a turma se realizou no período em que fui professor substituto da UEFS, da área de Ciência Política, entre 2012 e 2014. Inicialmente, ministraria somente a disciplina Ciência Política, porém, houve um convite para ministrar a disciplina Teoria do Estado, o qual aceitei com muita satisfação por se tratar de um tema de interesse e por poder continuar mais um semestre

1 Publicado no *site* da Biblioteca Terra Livre, em 2011. Ver: <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/post/2011/11/20/75-anos-da-morte-de-durruti/>.

com a turma. Nesse período, estabeleci vínculos e amizades com discentes e docentes, realizei um esforço para conseguir executar um trabalho responsável e profundamente imbuído de uma finalidade programática que o curso definia para uma formação ampla e interdisciplinar, interativa e dialógica. Foi um momento muito importante e ímpar da minha vida profissional, que, ainda no atual momento, considero muito estreita e insuficiente em termos de experiência na docência.

Eu tinha uma trajetória na militância, em movimentos populares e estudantil, somada a uma vivência muito singular com outros movimentos e, principalmente, com comunidades indígenas da Bahia, proporcionada por um conjunto de lutas que se alargaram muito mais a partir do engajamento na UEFS pelo sistema de acesso por reserva de vagas especiais nos cursos e, predominantemente após aprovação das cotas, a mobilização para implantação de um programa de permanência estudantil. Ainda assim, sentia-me como ainda me sinto: imaturo e sem caminhos para lidar com muitas situações no ensino.

Os primeiros contatos com discentes e uma parte de docentes foram realizados em um evento de integração, do qual a memória pouco consegue restituir os fragmentos. A escolha da turma se deu numa reunião que fizemos na área de Ciência Política para divisão das disciplinas e me foi sugerido por um colega de área que assumisse a turma, considerando o perfil que ele acreditava que eu teria para tal compromisso. Recordo-me que, após assumir a turma e participar do colegiado como membro, conhecer e compreender uma prerrogativa do curso, era a possibilidade de escolha de docentes em que eram consideradas características que poderiam proporcionar uma interação maior com a turma. Não se tratava de uma seleção, mas, em virtude de uma resistência e preconceito estabelecido dentro e fora do *campus* em oposição aos grupos atendidos pelo Pronera e que reverberavam também em outros programas, como o próprio sistema de cotas, era conveniente que se construísse um esforço amplo de tentar, através de convite para docentes, realizar uma sensação de recepção e interação maior para a turma em uma conjuntura tão desfavorável à situação.

Havia um esforço muito grande, que foi perceptível principalmente na organização dos professores da área de Direito com quem mais estabeleci uma

proximidade, como Pedro Diamantino, Cloves Araújo e professora Marília, sem com isso retirar o mérito de todo o conjunto; mas esses foram, em alguma medida, aqueles e aquela com quem tive maior proximidade. Foi um tempo em que considero uma apropriação que pude realizar de um programa de educação que, além de tudo, agregava um valor humanístico muito grande, que se apresentava como uma luta coletiva muito bem planejada, com uma finalidade muito objetiva e que logo percebi que, além dos(as) docentes do curso, discentes também tinham uma compreensão muito madura, mas descreverei estes mais a frente, a partir de rastros e fios de memória que consegui restituir e das reminiscências que forem possíveis recuperar e representar nas linhas deste texto.

Em primeira mão, as formas organizativas e os debates que se estabeleceram no colegiado me apresentaram caminho prático que buscávamos em outras instâncias colegiadas da universidade. Lembro-me de muitas dificuldades, desde quando cursava a graduação em História na UEFS, até a minha participação como membro do colegiado de História, de fazê-lo funcionar com suas prerrogativas pedagógicas. As demandas burocráticas nos tomavam como pólen sob a força do vento, que sopra forte. Parecia não termos as rédeas do processo, e saí da universidade sem ter conseguido experimentar melhor no colegiado de História, a sua faceta de instância mais pedagógica e articuladora do curso nesses termos. Pareceu, em algum momento, que tomamo-nos reféns da burocracia e sua natureza, como descreveu Max Weber (1999), ainda impressionado com o desenvolvimento desta em seu território.

Em contrapartida da experiência no colegiado de História, houve um esforço do conjunto do colegiado de Direito do Pronera, que envolveu um debate mais amplo e denso sobre as condições de ensino e planejamento para a turma Elizabeth Teixeira. Recordo que apresentávamos planos, debatíamos intersecções de conteúdos e planejamentos, chegávamos a organizar avaliações interdisciplinares que apontavam caminhos da práxis de uma educação mais plural, multidisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar. Apontávamos caminhos que poucos conseguiam reconhecer em outras instâncias, mas obviamente que, aqui, são reminiscências de uma memória particular muito limitada, de uma visão singular que pode, sem problema algum, ser tida como

equivocada, porque me faltaram os instrumentos interpretativos para poder reconhecer isso em outras circunstâncias, mas ainda sim lembranças que, no prazo curto de escrita deste texto, são reveladas e restituídas de um cantinho muito especial da memória.

As interações no colegiado me permitiram a apropriação de conhecimentos e debates que pouco eram conhecidos por mim; em particular, aqueles que se referiam especificamente ao campo jurídico. Além das performances em debates dos docentes das disciplinas, havia o acompanhamento pedagógico de Fábio e Ludmila, experientes docentes da UEFS, notadamente no Pronera, em outras modalidades de ensino. Eles contribuíam com o debate, organização, compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e outras tantas situações importantes. Havia em torno de nós uma identidade coletiva que emergia diante da situação histórica que vivenciávamos. Surgiu um senso de pertencimento coletivo na turma. Isso não ocorreu somente com essa turma, mas havia ali um processo de luta que implicava uma sensação muito singular, uma mística própria que parecia natural e que se sentia no ar. Creio que as condições de construção do curso, com suas particularidades de atendimento para um público mais estrito em uma situação de vulnerabilidade política e social resultante das condições históricas que se desenrolaram no país, nos faziam ter, diante da situação de esforço e luta dos(as) colegas para implantação e desenvolvimento do curso, uma aproximação. Havia uma identificação operada na resistência, nas experiências comuns, que brotava de lutas diante de oposições e opressões, expressão de esforços de opressão e repressão que vencíamos aos pouquinhos, transformados na afirmação de resistência a isso, ao tempo que também eram a declaração de um *ethos*, como num fazer-se próprio de uma classe.

Sem dúvida, o conjunto do processo definiu a construção das suas próprias peculiaridades que me esforço para, de forma singela, descrever. Nesse contexto ainda da instância colegiada, encontrávamos reuniões de planejamento orçamentárias que não eram temas comuns de outros colegiados, já que não tínhamos a execução de recursos nos outros e que neste estavam sob nossa tutela em alguma medida. Reuniões densas que asseguravam autonomia e participação do grupo. Confesso que pouco tinha a contribuir, já que

acumulava pouca experiência prática com as situações que vivenciávamos, mas, por outro lado, muito pude aprender.

Minha participação no colegiado durou por todo período em que lecionei no curso – dois semestres. Foram intensos e com participação sempre regular dos membros. Ainda recordo que, dentre os temas pedagógicos que mais centralizavam os debates, estava a organização do Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Por se tratar de pedagogia da alternância, como preconiza o Pronera, era fundamental um planejamento exequível que permitisse aos discentes a produção acadêmica sem o distanciamento de suas atividades de comunidades de assentados. Um modelo salutar, contemporâneo, executável e particularmente brilhante em sua proposta.

Interpretações

O Pronera permitia uma experiência consistente e sua dinâmica de alternância possibilitava uma autonomia maior aos discentes, inclusive na continuidade de seus modos de viver e ver o mundo. Diferente do enquadramento que a educação formal, mesmo acadêmica, condicionava, a alternância parecia ser um caminho mais sólido para romper com um modelo rígido e engessador da reprodução acadêmica. Efetivamente, do ponto de vista do colegiado e daqueles(as) que o compunham, as experiências e as condições dos(as) discentes foram elementos fundamentais para execução do curso. Eles foram integrados como sujeitos do processo, como protagonistas, inclusive também compunham o colegiado através de representantes.

Enquanto portadores de um protagonismo acadêmico no processo de aprendizagem, podemos afirmar que a prática que emergiu na turma Elizabeth Teixeira conferiu a nós, no conjunto, a práxis de uma pedagogia histórico-crítica, como defendeu Demerval Saviani, orientado por uma inspiração em Karl Marx e Antônio Gramsci. Alguns elementos são interessantes para produzir uma interpretação possível dessa práxis pedagógica; dentre eles, as ações que se orientavam pela perspectiva da "totalidade" como um método que relaciona todo e partes e suas interações dialéticas de interdeterminação e

complementaridade sem abrir mão do reconhecimento de fenômenos contraditórios na organização da vida humana e sua dinâmica histórica.

Na pedagogia histórico-crítica, Saviani apontou que o protagonismo dos indivíduos e grupos deve ser relevante para o processo de ensino-aprendizagem, bem como – e para isso – a história deve ser o elemento orientador da prática educativa. A proposta de Saviani implica uma leitura profunda e a imersão nos marxismos. Para isso, deveria se apropriar da ontologia, metodologia, conceitos, epistemologia e tudo o mais que fosse relevante. Entendido como princípio gerador, o marxismo como proposta de prática não era novo, mas suas interpretações foram diversas, muitas reducionistas e outras tantas estruturalistas e deterministas, bem como aquelas heterodoxas que compuseram e compõem essa tradição. Para Saviani (2012, p. 7), a heterodoxia, a apropriação de vários conhecimentos, autores e linhas de pensamento, deveria sustentar a prática pedagógica. Isso permitiria:

> penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim.

Como observou Saviani, Gramsci teria tido grande contribuição para inspiração do conceito de pedagogia histórico-crítica. Em sua proposta analítica, Gramsci retomou conceitos e métodos fundamentais de Karl Marx para poder analisar as relações sociais, estas interpretadas sob a perspectiva das relações sociais de força, lutas entre grupos, conflitos, disputas e luta de classes. Para Gramsci (2000), uma questão basilar para a compreensão e ação de grupos e desenvolvimento histórico no século XX foi a hegemonia, o que recorrentemente apareceu em seus textos. Em sua concepção, a hegemonia seria uma questão, uma problematização, até que se constituísse em conclusão, tese. De forma objetiva, essa seria a direção intelectual e moral

da sociedade, associada à dominação política – restrita à direção do aparelho público do Estado, governo. Dirigir, direcionar, foi um artificio político desenvolvido ao longo do tempo. Essa capacidade histórica transformou mundos no século XX e o Estado num importante instrumento para operacionalização do poder de forma mais ampla que os modelos de Estado antecessores. Com essa dimensão mais ampla, além do aspecto de monopólio da violência física – repressão –, acumularam-se outros meios da ordem da cultura tipificados como intelectuais, morais e outros, operacionalizados como objetos e finalidades articuladas no Estado.

Com as considerações elaboradas por Gramsci (2000), este apontou sua filosofia – "dever ser" – para a proposta de construção da contra-hegemonia até que se chegasse a uma nova hegemonia. Observou alguns fenômenos históricos relevantes, que foram retomados por Saviani para elaborar sua perspectiva histórica e crítica; dentre eles, centralidade do trabalho como irradiador de modelos sociais. Para ele, o mundo passou a se organizar de forma nada espontânea, a partir de modelos, sistemas produtivos complexos que demarcavam o lugar social e cultural dos indivíduos e dos grupos que pertenciam. Weber (1991) chamou de "modo de produzir" sistemas articulados que se caracterizavam pelas suas imbricações em sua totalidade. O capitalismo, objeto privilegiado dos autores, era resultado do desenvolvimento histórico de forças produtivas específicas que protagonizaram lutas e construíram ferramentas, mecanismos, para operar sua vontade contra outros grupos. O trabalhador, livre ou não, ficou submetido a um circuito fechado que o colocava sob a condição de vender ou não sua força de trabalho, já que estava desprovido de qualquer propriedade que pudesse lhe gerar renda ou subsídios para sobreviver.

Diante da situação histórica peculiar, instituições, padrões intelectuais e morais de comportamento emergiram na elaboração e manutenção do modelo. Nesse momento, Gramsci (2000) se atenta para o Estado, já que este seria o instrumento central de estabelecimento e conservação de uma ordem social, cultural e política. O Estado em sentido amplo englobava a sociedade política e a sociedade civil, organizações privadas e públicas que cumpriam o papel de articular a coesão do modelo social em constante labor para a

sustentação permanente do sistema no qual havia duras restrições à maior parte da população, composta de trabalhadores e trabalhadoras[2] sem acesso a uma série longa de direitos sociais. Setores privados e públicos, organizações civis e estatais associadas com a finalidade de estruturar a condição de dominação de grupos sociais sobre outros, estruturados como classes por identificação própria para si e contra os outros, essa condição histórica definiu o Estado moderno. Em síntese, este seria o instrumento operado por grupos para a constituição e manutenção de sua dominação ampla, no todo e nas partes articuladas entre si com coesão, mesmo que explícitas algumas contradições entre exploradores e explorados.

Nessa concepção de Estado e organização do mundo, há a possibilidade dos grupos sociais subalternos articularem seus caminhos de resistência e luta até mesmo se apropriando de mecanismos que compõem o Estado, sendo que, se a hegemonia tem como artifício a construção da vontade (desejo) coletiva através de partidos em sentido amplo (associações coletivas formais ou não, institucionais ou não), estes também podem fazer frente à hegemonia articulando as contra-hegemonias, fazendo do Estado um ambiente dinâmico de disputas em que há possibilidades relativas de uma vida menos rígida e explorada para trabalhadores e trabalhadoras. O Estado, através de seus operadores, cumpre a função política de mediador da formulação e estabelecimento de consensos através da opinião púbica coletiva, salvaguardando a dominação política, objetivando a manutenção do *status quo*. (GRAMSCI, 2000, p. 265)

> A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento-, de modo que uma só força modele a opinião e,

2 Em decorrência do estilo, forma e definição do texto, a descrição da interpretação de autores é breve propositalmente. Ainda assim, é preciso apontar que Gramsci e muitos outros autores e autoras não generalizam a condição dos trabalhadores e trabalhadoras, reconhecendo hierarquias e condições diferentes entre si, mesmo que haja, no geral, um elemento comum na exploração do trabalho e predomine um grupo mais empobrecido em relação a outros de trabalhadores e trabalhadoras abastados.

> portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica.

Gramsci (2000, p. 23) ainda aponta que:

> Tarefa educativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do continuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Diante dessa situação histórica e mesmo por dentro de um aparelho público, mas que tem autonomia relativa, é que, em algumas universidades, os grupos em luta conseguiram constituir programas educativos éticos, participativos e que atendem grupos sociais subalternos que, em geral, não acessavam essas instituições. Mesmo diante e submetidas às relações sociais de força mais amplas do que seu espaço restrito, programas como o Pronera foram conquistados a duras penas, opondo-se com resistência a tarefa educativa do Estado, ainda que relativa, ou mesmo que não transgredindo, permitindo um avanço importante.

Primeiras sensações com a turma

As primeiras impressões que pude obter da turma foram maravilhosas. Em primeiro lugar, é preciso admitir que criamos expectativas prévias muito positivas da turma; afinal, havia ali uma condição social que minha trajetória pessoal assinalava uma identificação, uma afinidade eletiva. (LÖWY, 2011) Em particular, quando atendemos populações de trabalhadores em luta, de grupos predominantemente rurais, grupos afro-brasileiros e outras situações cuja experiência estimula essa identificação, muitos(as) de nós tendemos, às vezes, a construir expectativa de transformação de vidas, tanto dos outros como das nossas próprias.

Um primeiro contato não foi entre professor e alunos, não foi essa relação que se configurou; isso porque me recordo que foi em uma situação específica

de reunião ou palestra no auditório ou anfiteatro. Naquele momento, já reconheci neles uma maturidade política muito grande, um tratamento muito delicado com o mundo e um conhecimento diverso da literatura que muito iria me interessar na disciplina. Muitos movimentos sociais costumam ter seus espaços e momentos de formação política, proporcionando a constituição de hábito de estudos, debates e leituras necessárias para o próprio desenvolvimento das lutas.

Um segundo momento de interação já se desenrolou na sala de aula. Inicialmente, eles e elas reagiram à minha presença com alguma desconfiança e estranhamento. Isso seria justificado depois por terem suposto que eu era muito jovem para ser professor deles. Foi uma situação engraçada e, como já havia ocorrido em outras turmas, optei por tentar construir minha legitimidade de docente iniciando os debates dos temas gerais da disciplina. Foi muito bom, pois minhas expectativas foram superadas pela maturidade, experiência e conhecimento acumulado dos(as) discentes. Sentia-me um privilegiado, isso porque eles(as) tinham uma apropriação de obras e textos que era um pouco mais incomum de encontrar nas outras turmas. Obviamente que, além do grande estímulo que acontecia nos debates e interpretações em sala, havia uma necessidade e desejo cada vez maior de ampliar minhas leituras também.

Para mim, as aulas na turma pareciam se realizar nas condições ideais dos estudos em educação: aulas interativas, com participação coletiva e aprendizagem significativa. Como havia uma finalidade muito bem difundida do curso de formar advogados populares, instrumentalizar os movimentos sociais para suas lutas e reduzir, mesmo que minimamente, as assimetrias entre estes e os grupos dominantes, os(as) discentes tinham uma consciência muito nítida disso. Em particular, um espírito coletivista se encontrava na turma, mesmo com algumas rusgas, a disposição aos debates. A busca pelo consenso através do debate honesto e franco era predominante. Quando o consenso não era possível, os instrumentos de decisão eram necessários para assegurar coesão e unidade; assim, observei em alguns momentos a construção da votação direta.

Essa descrição anterior não era uma peculiaridade em si, pois observava em outras turmas essa situação. O que empolgava mais era a maturidade e profundidade dos argumentos, o comportamento político ordinário como um

hábito, enquanto que, em outras conjunturas, isso ocorria de forma extraordinária. Além disso, a diversidade de opiniões e posições se manifestava nos debates organizativos, mas também na dinâmica da aprendizagem e apropriação da matéria em sala. Tínhamos uma relação diversa de autores que discorriam sobre concepções diferentes entre si, liberais, marxistas diversos, Weber e outros, o que nos permitia uma visão ampla de interpretações divergentes. Não houve problemas com as filiações dos autores, mesmo aqueles que tinham propostas interpretativas mais distantes das referências dos(as) discentes, até quando estas estavam no campo do marxismo, mas eram de tendências diferentes dos preferidos(as) deles(as). Era uma turma muito compreensiva e contrariava muito do que se ouvia em corredores e cantinas da universidade sobre serem radicais doutrinados e outras coisas mais bobas que emergiam do que aparentava ser apenas ódio de quem parecia só se incomodar com a possibilidade de dividir espaços com grupos que acreditavam não merecer o mundo que mereciam.

Outros efeitos

Na contramão de todos os preconceitos, inclusive outros que reverberavam Brasil afora, como aqueles que diziam que os(as) discentes teriam limites intelectuais, eles(as) se mostraram extremamente competentes, envolvidos(as), democráticos(as), abertos(as) e solícitos(as) nas demandas apontadas por mim e também por eles(as) próprios(as). Era novamente a manifestação da expectativa de pessoas que não viam no que ocorria uma possibilidade, ainda que bastante pequena, de uma transformação positiva, já que incluía pessoas num espaço tão excludente.

Há algo que ainda me incomoda nisso tudo: essa expressão de representação das outras pessoas como incompetentes, despreparadas e incapazes de realizar um desenvolvimento intelectual que parecia ser possível somente para aqueles(as) supostamente adaptados(as) da espécie humana, evoluídos(as) num sentido de ser superior ao seu semelhante e, por isso, com um suposto direito sobre eles. Esse discurso guardava uma sobrevivência de um conjunto muito amplo de preconceitos, racismo e outros elementos distintivos

dos grupos dominantes difundidos e reproduzidos também em larga escala por aqueles(as) que eram as principais vítimas, porém tudo isso dissimulado. Tudo contraditório com a própria proposta da educação, que seria – e é – de instrumentalizar as pessoas, e não apenas avaliar ou julgar se já têm a competência necessária. Assim como a escola, a universidade forma. Não serve para admitir formados(as) exclusivamente. Para estes(as), existem cargos e funções específicas, mas, para os(as) discentes, é momento de aprendizagem mais ampla e, mesmo que para nós também seja um estado permanente de aprendizagem, as exigências são diferenciadas.

No que refere ao enfretamento a tudo isso que foi descrito, eles(as) novamente se mostravam muito ternos(as) e duros(as), ao tempo que não transpareciam nenhuma raiva ou reação mais emotiva no sentido de revanche. Eram e são muito inteligentes e sensíveis para lidar com as situações que, para muitos(as) outros(as) discentes que não tinham tanta experiência acumulada, possivelmente seria mais difícil. Essa mesma capacidade sensível deles(as) refletia na apropriação dos textos que utilizávamos nas disciplinas. Como se apropriar de sentidos e formas que são já parte de um repertório cultural nosso implica empenho, mas também alimentar a capacidade cognitiva através da linguagem acadêmica, em nosso caso, tinham uma vivência e uma experiência de vida que lhes favoreciam a interpretação, a apropriação e a subjetivação do material de uma forma muito especial – e, eu diria, um tanto mais tranquila do que a minha própria experiência acadêmica no período da graduação.

No cotidiano das aulas, eu sentia uma interação muito boa entre os(as) discentes, bem como comigo. Permitimo-nos construir uma relação afetiva muito agradável e que rende até o momento. Nas séries de debates que realizamos nas duas disciplinas, havia sempre lances de respeito e apoio mútuo, uma disposição a compartilhar leituras, experiências e saberes. Não me recordo de qualquer tipo de impressão negativa uns dos outros, não houve problemas de dimensão pedagógica, de organização, de avaliação ou ausência de reponsabilidade de qualquer que fosse deles(as). Sinto que recuperar o que não houve também contribui para compreender o que houve. Num cotidiano educacional, há problemas de dimensão pedagógicas muito comuns, o

que não altera a capacidade de aprendizagem e intelecto de ninguém. Altera comumente o ritmo de trabalho e desenvolvimento, mas sempre gosto de acreditar que estamos prontos para isso como sendo parte das atividades docentes. Não há nisso uma insatisfação pessoal, mas consciência de que é parte, muitas vezes, do processo de amadurecimento. O legal de tudo isso é que, com a turma, não houve situações assim, pelo menos nada relevante a ponto de marcar a memória – e, se houvesse, superaríamos com esforço e responsabilidade.

Características muito peculiares da turma nos deixavam de coração na mão. Tinham um hábito muito interessante, típico de movimentos campesinos e rurais no país, de cantar, de forma dinâmica nas aulas, a mística. Havia momentos reservados em que parávamos as atividades formais para praticar a cultura deles(as). Isso era muito importante, pois há um debate relativamente longo sobre permanência estudantil que ultrapassava as questões econômicas e adentrava as práticas pedagógicas. Por longos anos, nos atentávamos para isso, mesmo sem conseguir produzir muitas ações efetivas e eficientes que superassem isso; ao menos, a reflexão e debate amplo se realizavam.

Na comissão de permanência, identificávamos junto com discentes e setores da administração que parte grande dos discentes que abandonavam o curso estava relacionada à não adaptação às condições pedagógicas na instituição. Garotos(as) do interior, negros(as), indígenas, quilombolas e milhares de modos de viver e ver o mundo que adentravam a universidade não eram contemplados por um modelo pedagógico mais abrangente e acolhedor. Ao contrário, eram submetidos às formalidades e formas acadêmicas, às quais deveriam se moldar. Isso deixava estudantes, muitas vezes, cabisbaixos, com estranhamento em relação ao ambiente.

Na atualidade, difundiu-se uma representação reducionista e negativa do que seriam os direitos humanos e seus protagonistas. Foram elaboradas interpretações taxativas que vinculam aos direitos humanos a ideia de proteção de criminosos, por exemplo. Outra representação é a do cuidado supostamente excessivo com os outros, que resultaria num comportamento negativo que não prepara pessoas para enfrentar o mundo. Isso tem sido verbalizado como protecionismo das pessoas que se "vitimizam" diante de suas condições,

tendo como consequência o privilégio de "minorias". Vejo nisso uma representação muito superficial e reducionista das situações, ao tempo que generalista também. Novamente, a turma Elizabeth Teixeira conseguia apontar um caminho que retirava qualquer alicerce de verdade de tais discursos, pois os discentes se comportavam como protagonistas, sem vitimização, mas lendo o mundo de uma perspectiva em que havia assimetrias muito grandes entre os grupos, sem que isso se apresentasse em comportamentos submissão ou expectativa de paternalismo por parte de pessoas de fora ou do assistencialismo. Eram cuidadosos e delicados, mas assumiam a pecha de serem responsáveis, também, por suas histórias individuais e coletivas, me fazendo crer ainda mais numa proposta pedagógica peculiar. Nunca compreendi com bons olhos a teses do vitimismo de maneira unilateral, pois creio ainda que somos humanos pela capacidade humana mais bela que temos, que é o cuidado de si e do outro. Não há razões para não alimentarmos isso que não passe por um tipo egoísmo, vaidade e individualismo que, ainda assim, se sustenta na necessidade do coletivo para reconhecer a vaidade, sustentar o privado sempre e negar as possibilidades seguras de uma vivência mais coletiva. Acredito que, quando pudemos fazer o bem, com direito a erros e vacilações, não nos compete fazer o mal. A turma alimentava isso diariamente com esforço, empenho, solidariedade, responsabilidade, dureza e ternura ao mesmo tempo.

Considerações finais

Uma experiência que tanto influenciou minha vida merece ser registrada. A turma Elizabeth Teixeira me possibilitou muitos aprendizados, principalmente sobre a interação com discentes. Apontou caminhos de convivência coletiva, de ações e decisões participativas e de atividades realizadas pelo conjunto das pessoas. Apresentou maturidade e respeito, afinidade e empenho. Na prática, me permitiu reconhecer a práxis num processo pedagógico no qual operamos a orientação histórico-crítica, diversa, transdisciplinar, multidisciplinar e pluridisciplinar. As peculiaridades das pessoas que compunham a turma se sintetizaram numa situação muito suave e densa ao mesmo tempo, na qual aprendíamos uns com os outros.

Contrariando expectativas alheias, a turma demonstrou responsabilidade e um grande desenvolvimento cognitivo. Especificamente na área de atuação em que fui docente, mais célere do que a minha experiência própria quando estava em graduação. Isso se evidenciou, em parte, a meu ver, pela já experiência cultural deles(as). Tinham, em sua maioria, hábitos de leituras, estudos e participavam de cursos de formação. A condição de serem oriundos de assentamentos, resultantes de lutas populares, os(as) possibilitava particularidades no desenvolvimento intelectual. Sem dificuldades, desenvolvemos as disciplinas num processo interativo e dialético de ensino-aprendizagem que levou em consideração as experiências discentes e docentes para criativamente elaborar uma prática mediadora, da minha parte, para apropriação dos conteúdos necessários dentro de um planejamento e limite de tempo.

A alternância demonstrou resultados positivos, mesmo que tenha sido um dos aspectos organizativos no qual mais dificuldades encontrarmos. Calendários, avaliações e acompanhamento se tornaram por vezes difíceis no TC devido à escassez de recursos financeiros e também humanos e técnico-tecnológicos para tornar esse tempo mais eficiente. Ainda assim, tenho uma avaliação muito positiva, pois conseguimos realizar e concretizar avaliações interdisciplinares e manter discentes estudando com as atividades dirigidas.

No colegiado, vimos uma prática também participativa e responsável de organizar no cotidiano das demandas, planejamentos e debates sempre orientados pela pedagogia, sem deixar a natureza da burocracia centralizar todo o sentido prático da instância. Foram muitas ideias e experiências trocadas, acumuladas, difundidas e ressignificadas, e muito ficou de fora deste texto, reminiscências não narradas, fragmentos de memórias deixados de lado. Aqui, houve a intenção de evidenciar e realçar aquilo que senti ter sido mais relevante nesse período de convivência mais intensa com a turma. Ficou uma sensação permanente de aprendizado sobre um mundo em sua totalidade afetiva, moral, intelectual, cultural, econômica, política e religiosa, como se esse mundo que foi intensamente fragmentado reunisse novamente, naquela situação, as suas partes, organizando seu todo e nos fazendo reconhecer o todo nas partes, sem migalhas, sem pequenos fragmentos. Vimos um horizonte que, pra nós, era palpável e alcançável, mas ao qual nunca se chega

perfeitamente, portanto é uma inspiração permanente que contém um ruído de liberdade e autonomia.

Referências

BIBLIOTECA TERRA LIVRE. *75 anos da morte de Durruti*. São Paulo, 20 nov. 2011. Disponível em: <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/post/2011/11/20/75-anos-da-morte-de-durruti/> Acesso em: 21 maio 2018.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

LÖWY, M. Sobre o conceito de "afinidade eletiva" em Max Weber. *Plural*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 129-142, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74543/78152>. Acesso em: 1 fev. 2018.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. 2012.Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2018.

WEBER, M. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasilia, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo, SP: Imprensa Oficial do estado de São paulo, 1999. v. 2.

Metodologia e técnicas da pesquisa: assentamentos de uma experiência de ensino-aprendizagem

Riccardo Cappi

Introdução

Este artigo pretende apresentar minha experiência como professor da matéria Metodologia e Técnicas da Pesquisa em Ciências Sociais, focando alguns aspectos da maneira como se deu quando ministrada na turma Elizabeth Teixeira. Essa disciplina foi prazerosamente ministrada com a professora Adriana Lima, em 2017, no oitavo semestre do curso de Direito, sendo a turma dividida em dois grupos, um para cada docente, para facilitar e aprofundar as discussões e os projetos de pesquisa de cada um.

Além de descrever, de maneira parcial e fragmentada, alguns tópicos dos encontros no âmbito dessa matéria, encontraremos aqui o espaço para tecer algumas reflexões sobre essa vivência e, além disso, sobre a possível relação entre pesquisa e militância, a partir da rica teia de questionamentos que apareceram no decorrer das aulas, junto com os estudantes da turma Elizabeth Teixeira.

O texto é organizado em seis partes relativas a diferentes aspectos da aproximação e da prática da pesquisa, levantando uma série de questões discutidas com os alunos durante nossos encontros e trazendo algumas aprendizagens garimpadas.

Num primeiro momento, será discutido o "primeiro encontro", sempre renovado, entre o pesquisador e a pesquisa, com suas questões, angústias e sonhos. Em seguida, será possível abordar o problema da escolha, por cada um(a), da própria pesquisa. O terceiro tópico será dedicado a uma questão central discutida nas aulas que remete à relação forte e complexa entre pesquisa e militância.

Os últimos três tópicos nos levam a discutir aspectos mais propriamente metodológicos, que não deixaram de animar nossos debates. Assim, serão abordadas as questões da relação entre dedução e indução na pesquisa, da construção do objeto e da organização da metodologia e suas técnicas.

Aproximação à pesquisa: despindo-se (não completamente) de nossos saberes

Ainda que possa parecer supérfluo, vale afirmar que fazer pesquisa empírica não se restringe simplesmente a coletar dados relacionados a um determinado fenômeno. Os dados não existem por si só; eles sempre remetem a uma construção teórica e política do(a) pesquisador(a), mesmo se esta permanece implícita ou até no limite, inconsciente. Isso quer dizer que, para nós, é obviamente superada a questão da neutralidade da pesquisa. Pesquisa-se a partir de um ponto de vista, subjetivo, político e teórico ligado à própria história individual, acadêmica e social.

Falar no lastro empírico da pesquisa não significa que não haverá discussão teórica, muito pelo contrário. A discussão teórica, contudo, deverá se manter de alguma maneira atrelada às observações; nisso, reside uma das grandes dificuldades para o(a) pesquisador(a). Observar não é fácil porque, ao adotar um ponto de vista, assume-se uma maneira particular de observar. Essa forma específica nos permite colher alguns aspectos da realidade e, necessariamente, nos leva a omitir outros elementos presentes na mesma realidade. Em outras palavras, o exercício de observação é, ao mesmo tempo, um exercício de cegueira: para enxergar alguns elementos, é indispensável "fechar os olhos" para outros elementos. Jamais será possível abraçar o "todo" pelo nosso olhar. Por esse motivo, podemos dizer que a expressão "dados", associada à ideia de acesso à empiria, é eminentemente imprópria, na medida em que a realidade

não é dada, não se entrega por si só, mas é sempre (re)construída pelo olhar do(a) pesquisador(a), que seleciona, implicitamente, os aspectos sobre os quais recai a própria atenção, descartando os demais. Observar é decidir, isto é – seguindo a significação etimológica dessa palavra –, cortar, descartar aquilo que, conscientemente ou menos, explícita ou implicitamente, não se torna objeto de nossa investigação.

Se, por um lado, não podemos evitar essa cegueira – essa discriminação entre os diversos elementos que poderiam ser observados –, podemos, pelo menos, por outro lado, nos manter vigilantes e reflexivamente atentos à nossa maneira de operar essas escolhas, ditadas notadamente por opções políticas ou teóricas, ou por outras idiossincrasias ligadas à nossa história individual e social. Dito ainda de outra maneira, vale lembrar que a realidade "não existe" – assim como o Papai Noel – ou somente existe pelo esforço que fazemos no momento de apreendê-la.

Essa constatação foi importante no decorrer de nossos primeiros encontros, produzindo dois efeitos, de certa forma, contraditórios. Por um lado, num primeiro tempo, isso gerou uma certa angustia: como será que iremos observar? Como enfrentar essa tarefa, nova para muitos? Por outro lado, após assumir que a pesquisa consiste num trabalho de paulatina descoberta, ficou mais evidente que cada um teria a liberdade de operar sua própria construção, elaborada a partir da própria experiência singular e coletiva, podendo, assim, formular os rumos de sua pesquisa.

Tivemos ainda uma outra questão espinhosa. No momento em que a pesquisa pretende colocar em cena uma discussão teórica, aparece o problema da relação entre teoria e material empírico. Pela experiência de participação em bancas de monografia, podemos afirmar que não é raro encontrar trabalhos divididos em duas partes completamente disjuntas: a primeira teórica e a segunda empírica. A disjunção aparece de forma nítida quando, na segunda parte, o texto apresenta poucas referências, genéricas e pontuais, ao arcabouço teórico desenvolvido cuidadosamente na primeira. O que aconteceu? Como lidar com essa distância? Como garantir que as categorias – as abstrações teóricas – mantenham uma relação estreita e bastante fiel com os fragmentos empíricos da realidade coletados no decorrer da pesquisa?

Não existe uma única maneira de lidar com essas questões. Para nós, era importante sinalizá-la no começo deste artigo – e no começo dos encontros –, pois elas constituíram importantes pontos de partida nos debates em sala de aula abrindo, em muitos casos, situações de surpresa, de dúvida e de ansiedade para o grupo.

Ótimo! Quando se instala a angústia, que caracteriza o momento de nosso não saber e, sobretudo, de não saber como proceder, podemos então dizer que começa de fato a pesquisa. Esse momento é precioso, pois se inscreve como tempo de ruptura em relação a nossas certezas, às certezas transmitidas pelos discursos da academia, às certezas inscritas nos chavões do engajamento político, às certezas ditadas pelas necessidades de referências que nossa insegurança existencial demanda. Esse ponto se revelou bastante problemático, pois frequentemente o trabalho de pesquisa é confundido com o momento, também importante, de afirmar suas próprias convicções. A rigor, esses dois momentos jamais se separam na prática, mas, de um ponto de vista pedagógico, nos pareceu importante produzir sua distinção conceitual.

Assim, enfrentar a ideia e a prática da pesquisa significa e significou, para os alunos da turma Elizabeth Teixeira, lidar com um tempo de não saber, de aproximação ao desconhecido, de relativa angústia diante do que viria pela frente. Parece que isto constituiu ruptura com a dimensão tradicional do processo de ensino-aprendizagem, que se trata essencialmente de assimilar conteúdos transmitidos pelos livros e pelos professores. Fazer pesquisa, nesse sentido, significa se tornar produtor de conhecimento, e não mais meros reprodutores. E isto ocorreu com relativas ansiedades diante do "vazio", daquilo que ainda não é – e só será por conta da própria criação, do próprio trabalho, da própria viagem.

Antes de prosseguir, vale propor duas notas: uma de constatação e uma de encorajamento. Por um lado, não garantimos que a leitura deste texto permita uma maior segurança diante da pesquisa. Em qualquer metodologia ou técnica de pesquisa, é necessário um tempo de exercício e de entrosamento pessoal por parte do(a) pesquisador(a) que, ao longo da experiência, vai certamente descobrir problemas, nuances, inclusive aquelas que remetem à forma pessoal de interpretar a própria proposta de trabalho. Esta, de qualquer forma, deve se

apresentar com o condão da flexibilidade e da adaptabilidade. Por outro lado, cabe redimensionar uma possível leitura ambiciosa da expressão "produção de conhecimento". Se é verdade que a pesquisa permite um movimento que vai do "dado" à abstração ou vice-versa, vale afirmar que esse movimento se encontra ao alcance do(a) pesquisador(a) de qualquer nível acadêmico, mesmo sob a forma de criação de conceitos isolados, que não constituem ainda um "conhecimento consolidado" ou uma "teoria", no sentido pleno da palavra. É a partir das ricas lembranças e dos ensinamentos adquiridos ao longo das aulas e, posteriormente, das orientações que foi possível redigir as linhas que seguem.

Qual a minha pesquisa (empírica em Direito)?

Dado que, na nossa disciplina, cabia falar de metodologia da pesquisa empírica em Direito, vale lembrar que, se esta diz respeito à utilização de uma série de técnicas, ela nos remete em primeiro lugar – e sobretudo – a uma reflexão prévia sobre a investigação que se pretende realizar. O que pretendo conhecer? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Sem responder aqui a essas perguntas, queremos alertar para sua fundamental importância, a ponto de deixar para um segundo momento os aspectos técnicos, não menos importantes, que derivam logicamente dessa reflexão prévia e das respostas fornecidas às perguntas evocadas acima. Pareceu-nos, então, importante insistir sobre esses aspectos, uma vez que os manuais de metodologia, com raras exceções, não costumam frisar seu caráter indispensável na formulação do enredo da pesquisa, de seus rumos gerais ou ainda de sua função específica. Assim, coube entender em que tipo de pesquisa cada um(a) gostaria de se engajar para, somente em seguida, pensar as ferramentas a serem utilizadas nessa empreitada.

Em primeiro lugar, foi útil lembrar que a pesquisa empírica em Direito[1] não pode ser concebida unicamente a partir da conhecida distinção entre *law in books* e *law in action*, voltada para o estudo das variações e descompassos entre as leis – num sentido amplo, incluindo doutrina e jurisprudência – e as práticas no

1 Seguindo uma sugestão de Dan Kaminski, formulada no curso "Abordagens Indutivas na Pesquisa em Direito", ministrado na Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 30 de setembro e 1 de outubro de 2016. Ver a íntegra do curso em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_y5G_Co3S>.

universo jurídico. Isso porque a vocação da pesquisa empírica em Direito não pode ser limitada ao estudo desse descompasso e, ainda menos, associada à ideia de que este deveria sistematicamente ser reduzido ou anulado. Tal perspectiva nos remeteria a uma vocação eminentemente normativa da própria pesquisa, isto é, a uma leitura instrumental da mesma: a pesquisa só serviria a conhecer e corrigir as lacunas ou defeitos na aplicação das leis ou, ainda, a modificar as leis para levar em conta as aporias e contradições que emergem nas práticas. No limite, a pesquisa encontraria nas próprias leis a formulação do marco teórico, guiando a verificação empírica. Ora, não é disso que se trata.

A própria lei e as práticas jurídicas são entendidas aqui como o produto das ações e interações, de caráter essencialmente conflitivo, político, no âmbito da sociedade, que se trata primeiramente de descrever, explicar, compreender através da pesquisa. Só num segundo momento e em estrita decorrência dos resultados obtidos na própria pesquisa, torna-se possível – ainda que isso não seja um requisito sistemático – encarar a etapa prescritiva ou normativa, que inclui as recomendações referentes à temática estudada. Em outras palavras, pesquisar nos remete, em primeiro lugar, a buscar a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos estudados para desvendar o "invisível" por trás do visível, segundo a evocadora expressão de Alves (1981, p. 22): "[...] o problema é exatamente construir uma ordem ainda invisível de uma desordem visível e imediata".

Para oferecer um recorte, ainda que grosseiro, do campo da pesquisa empírica em Direito, pareceu pedagógico propor a distinção, inspirada e adaptada a partir da proposta de Sutherland (1924),[2] entre as pesquisas voltadas para o estudo da produção das normas – jurídicas *strictu sensu*, mas também de outra natureza –, aquelas voltadas para o estudo das práticas sociais que se relacionam com essas normas, e as que estudam as práticas voltadas para operacionalização das normas. Cada uma dessas pesquisas pode selecionar o próprio ângulo de observação, assim como os atores e práticas sociais, jurídicas,

2 Em sua obra seminal, *Principles of criminology*, de 1924, os autores definem a criminologia como "o conjunto de conhecimentos sobre o delito como fenômeno social. Inclui em seu âmbito os processos de elaboração das leis, de infração das leis e de reação à infração das leis". Acrescentam dizendo que esse processo constitui uma "sequência de interações mais ou menos constante". (SUTHERLAND, 1924, p. 53)

políticas a serem observadas mais especificamente. Assim, por exemplo, no âmbito da temática "violência no campo", torna-se possível pesquisar os aspectos ligados à produção de legislações referentes a esse problema social, às próprias práticas de "violência no campo" ou, ainda, à atuação de atores específicos empenhados em enfrentar a violência no campo, inclusive na tentativa de operacionalizar os ditames da lei. Evidentemente, trata-se de uma distinção de natureza pedagógica, pois, como mostra o exemplo em tela, a violência no campo pode se dar, inclusive e sobretudo, através das próprias leis ou das práticas dos agentes estatais encarregados de operacionalizá-las.

De qualquer forma, é importante que pesquisa possa sustentar na observação de uma realidade – na acepção mais ampla possível do termo –, na tentativa de oferecer uma boa descrição do fenômeno, qualitativa e/ou quantitativa, uma explicação e/ou uma compreensão plausível, partindo da ideia de que o descompasso entre normas e práticas é algo perfeita e evidentemente esperável. Trata-se, sobretudo, de produzir uma elucidação dos fenômenos observados – inclusive a entidade do dito descompasso e as condições de sua produção – que, em última análise, poderá (ou não) auxiliar na formulação de proposições prescritivas referentes à temática em tela.

Pesquisa ou militância, pesquisa e militância

No âmbito de nossos encontros, apareceu rapidamente a questão da relação entre pesquisa e militância. A observação, a descrição, a explicação e a compreensão são atividades neutras? Qual é a relação entre pesquisa e militância? Os debates sobre esse aspectos foram riquíssimos e podem ser resumidos aqui, distinguindo três problemas.

Primeiramente, vale repetir que a pesquisa não é neutra. Em outra palavra, a pesquisa é sempre politicamente situada, inclusive quando se afirma o contrário. Sustentamos aqui a indissociabilidade entre pesquisa e militância, a ponto que podemos falar tanto em pesquisa militante quanto em militância pesquisante. Assim, se na academia são realizadas pesquisas a partir de um posicionamento militante, é oportuno afirmar que, no âmbito dos movimentos sociais, por exemplo, são também realizadas pesquisas que têm valor próprio na seara da produção de conhecimento. Assim, se não existe pesquisa

neutra, isso vale desde a formulação da pergunta de partida até a utilização dos resultados. No nosso caso, valorizamos as pesquisas nas quais, de maneira geral, estão em pauta as relações que se estabelecem entre as faces "cis" e "trans" – do lado de cá e do lado de lá – do poder, valorizando o ponto de vista "trans". Essas faces são comumente associadas a características sociais, raciais, de gênero, de orientação sexual, de posição específica dos atores no tabuleiro socioeconômico, político e cultural ou, ainda, à interseccionalidade desses vetores de opressão, dominação e discriminação.

Em segundo lugar, vale, a título pedagógico, distinguir conceitualmente o momento "investigativo" do momento "militante". Esse ponto foi o mais polêmico. Como é possível operar essa distinção se, de fato, os dois aspectos se confundem nas práticas de pesquisa? Sem responder completamente a essa pergunta – pois isso ultrapassa os limites deste artigo –, vale a pena mobilizar a metáfora do bolo apresentada em sala de aula. Cada um de nós, ao saborear um pedaço de bolo durante o lanche, se depara como uma substância relativamente homogênea. Isso não impede que esta seja composta por vários ingredientes, na origem, eminentemente distintos: açúcar, farinha, ovos etc. Assim, podemos dizer que "investigação" e "militância" são dois ingredientes indissociáveis no decorrer da pesquisa, podendo-se, contudo, distinguir conceitualmente um do outro. Dessa forma, cabe ao(à) pesquisador(a) operar suas escolhas, afirmar seus pontos de vista, por um lado, e lançar mão de procedimentos investigativos próprios que – até certo ponto – se distinguem e independem das posições políticas adotadas. Assim, por exemplo, um exercício de coleta ou tabulação de dados quantitativos ou uma entrevista semiestruturada serão realizados de forma relativamente independente de nosso posicionamento político, justamente para garantir o caráter probatório ou demonstrativo de nosso trabalho. Em outras palavras, é importante que nossa pesquisa possa produzir um conhecimento novo que não seja inteiramente sobrepujado por nossa crença e posicionamento prévios. Existem, contudo, métodos específicos nos quais essa composição se torna de imediato operacional.

Isso nos remete ao terceiro ponto da discussão. A indissociabilidade, na prática, entre investigação e militância pode estar ligada à escolha dos métodos e das técnicas de pesquisa. Assim, por exemplo, existem métodos que, desde

logo, convocam simultaneamente as duas operações, como, por exemplo, a pesquisa participante. Esta constitui uma das traduções mais afiadas da conjunção entre investigação e militância. O(a) pesquisador(a) adota um posicionamento que redunda num método que prevê a participação direta numa ação de caráter explicitamente militante. A pesquisa se torna aqui "suja", nos dizeres de Jean Tible; a produção de conhecimento sai definitivamente do "laboratório" para se dar *com* o movimento – e não *sobre* o movimento social. Ainda, a pesquisa não se quer mais asséptica, mas, sim, profundamente contaminada pelas práticas sociais e militantes.

Essa constatação teve uma repercussão importante nas discussões com a turma. De fato, os estudantes tiveram a oportunidade de assumir com maior propriedade sua posição de pesquisadores(as) diante, ou melhor, dentro das práticas sociais em que se encontram engajados. Ao mesmo tempo, isso gerou uma questão que redunda na escolha dos métodos e das técnicas de pesquisa. Quais são os mais adequados? Quais as implicações de cada um? Como apropriar-se, em tempos curtos, de alguns deles? Voltaremos a essa discussão no momento de falar sobre os métodos e as técnicas.

Indução ou dedução, indução e dedução[3]

Outro aspecto importante mencionado remete à distinção recorrente no âmbito metodológico entre pesquisas dedutivas e pesquisas indutivas. Como discutido em outros trabalhos, dedução e indução devem ser consideradas como operações lógicas realizadas pelo(a) pesquisador(a) para chegar à produção de conhecimento. Podemos dizer que ambos os aspectos estão sempre presentes, em todas as pesquisas. A dedução refere ao método utilizado mais tradicionalmente na ciência – e nas ciências sociais –, cujo objetivo é, em geral, a verificação de hipóteses elaboradas a partir de contribuições teóricas anteriores – fala-se também em marco teórico. Por sua vez, a indução prevê um outro tipo de operação cognitiva, na qual as hipóteses são geradas a partir da observação e do que emergir dela. Nesse caso, há uma inversão da proposta

3 Este tópico, assim como os dois anteriores, reproduz o que foi escrito em Cappi (2017a), com as devidas alterações referentes ao objeto deste artigo.

hipotético-dedutiva, em que o quadro teórico é adotado ou construído antes da aproximação aos dados empíricos, para que estes sejam observados a partir daquele, isto é, para que a hipótese inicial seja ou não confirmada.

A ilustração a seguir permite entender a distinção, a complementaridade e a não dissociabilidade das duas perspectivas.

Figura 1 – Indução e dedução na pesquisa empírica

Fonte: Cappi (2017b, p. 396).

Vale insistir sobre a seguinte afirmação: se, do ponto de vista conceitual, dedução e indução correspondem a duas operações distintas, elas de fato coexistem na prática da pesquisa – isto é, na realização de qualquer pesquisa –, em maior ou menor medida, podendo-se falar em pesquisa prevalentemente dedutiva e pesquisa prevalentemente indutiva para designar uma proposta específica de pesquisa, globalmente considerada.[4] Isso se deve ao movimento circular e alternado que caracteriza essencialmente a produção de conhecimento.

Assim, em uma pesquisa prevalentemente dedutiva, parte-se de uma teoria relacionada com o fenômeno estudado, da qual se deduz uma ou mais hipóteses, destinadas a ser verificadas através da observação. Contudo, é possível – e até

4 Valeu a discussão com Machado (2017, p. 362), que sugere que "[...] a distinção aparece relevante, sobretudo, ao se desenhar a estratégia metodológica de uma pesquisa. Afinal, construir uma pesquisa para verificar a pertinência de uma afirmação em dado contexto é bastante distinto de buscar extrair deste contexto uma ou mais afirmações pertinentes".

esperável – que, no decorrer da observação, apareçam novos elementos inesperados que levem a modificar em alguma medida as hipóteses iniciais e/ou a gerar novas hipóteses, ensejando, assim, a vertente indutiva da produção de conhecimento.

De forma análoga, em uma pesquisa prevalentemente indutiva, parte-se da observação de um fenômeno com alguns postulados para que uma ou mais hipóteses ou afirmações sejam geradas. Contudo, essas hipóteses serão imediatamente testadas para conferir-lhes certa solidez: reencontramos a vertente dedutiva do movimento. Logo, o caráter prevalentemente dedutivo ou prevalentemente indutivo da pesquisa se deve à escolha do lugar de partida num processo concebido, necessariamente, como circular.

Embora não seja possível aprofundar aqui tais importantes questões epistemológicas, cabe mencioná-las, inclusive para afastar a possibilidade de uma leitura ingênua das pesquisas que se pretendem prevalentemente indutivas. Propositalmente, o uso do advérbio "prevalentemente" deixa claro que não existe uma pesquisa exclusivamente indutiva – o que seria de fato impossível –, também porque a observação sempre é guiada por uma pré-leitura "teórica" da realidade por parte do observador-pesquisador, que jamais poderia ser concebido como neutro – essa nos parece, aliás, como já mencionamos, uma discussão superada.

Mais precisamente, trata-se de afirmar que é possível renunciar ao intento de trabalhar por verificação de uma ou mais hipóteses preestabelecidas a partir de um marco teórico dado. A pesquisa indutiva visa, ao contrário, a geração de hipóteses, levando à criação de uma proposta teórica – fundamentada na observação da realidade empírica – que, por sua vez, se torna objeto de verificação, discussão e comparação, à luz de outras formulações teóricas já existentes.

Podemos, então, afirmar que toda pesquisa empírica requer uma vertente de criação e uma vertente de verificação da teoria, ambas propondo a formulação de uma relação plausível entre "empiria" e "teoria" – sempre difícil de ser encontrada, qualquer que seja seu sentido. Assim, a distinção mais importante remete ao ponto de partida de uma pesquisa, e não à possibilidade de negligenciar a dimensão teórica, como poderia sugerir uma compreensão superficial dos

métodos prevalentemente indutivos. Entendemos, assim, que a distinção entre pesquisa dedutiva e indutiva pode ser concebida como secundária.

A evocação da pesquisa prevalentemente indutiva gerou também discussões interessantes. De fato, não se tratou de afirmar sua supremacia em relação ao modelo tradicional, mas de mostrar como ela poderia ser proveitosa para algumas pesquisas, notadamente aquelas com caráter pioneiro, inovador. Assim, alguns projetos foram formulados nesse sentido, com escolhas que poderão ser discutidas mais adiante neste artigo.

Outra distinção tradicionalmente encontrada nas discussões sobre metodologia da pesquisa é aquela entre métodos quantitativo e qualitativo. Se é importante do ponto de vista da operacionalização do trabalho de pesquisa, cabe dizer que ela é absolutamente secundária do ponto de vista conceitual, uma vez que em toda pesquisa haverá elementos qualitativos – na concepção, na análise, por exemplo – que, em alguns casos, serão traduzidos em números.

Para além dessas distinções, ressaltamos a importância de metodologias que valorizem o caráter de descoberta da pesquisa, fomentando a criatividade e a sensibilidade do(a) pesquisador(a), sua flexibilidade na observação e análise, conjugada com o rigor e a sistematicidade que estas requerem. A pesquisa pode ser pensada como uma viagem, cujo roteiro inicial será certamente reelaborado em função das circunstâncias e das descobertas que ocorrem no meio do caminho, sempre segundo um procedimento a ser minuciosamente descrito que, por sua vez, jamais é entendido como rígido e definitivo. Por outro lado, esse procedimento tampouco pode ser encarado como estanque em relação a outros âmbitos de produção de conhecimentos e ideias, notadamente os da política e da ética.

Enfim, salientamos a importância de observar a maneira como cada um(a) observa no decorrer da pesquisa. Tal opção pela reflexividade, além de nos ajudar frente às possibilidades de contradição interna – isto é do(a) pesquisador(a) consigo mesmo(a) –, nos obriga a prestar atenção a nosso processo de construção de categorias, de diferenciação das mesmas com as categorias dos atores observados, considerando que nós pesquisadores(as) nunca estamos em posição completamente externa em relação a nosso objeto e que a produção teórica

incipiente consiste na elaboração de um ponto de vista sobre os pontos de vista, que será sempre necessário confrontar com as teorias existentes.

O salto para reflexividade, indispensável para uma boa prática da pesquisa, constitui também um elemento de "susto" nos debates em sala. O que significa me observar observando? Como encarar essa operação, ao mesmo tempo simples e complexa? Como lidar reflexivamente comigo mesmo na hora da busca? Cada um(a) terá que responder a essas perguntas, encontrando seus próprios termos entre a possível severidade e a possível displicência.

Construção do objeto[5]

Coube uma discussão inicial a respeito de como observar as práticas no campo que nos interessam. Tratou-se, para cada um, de pensar a construção do objeto, começando por aquilo que escolhemos distinguir de um todo, os elementos que decidimos observar para nos "cegarmos" em relação a seu entorno. Estes se constituem como um sistema de relações construídas propositalmente pelo(a) pesquisador(a) opondo-se ao senso comum, ao objeto "real", pré-construído pela percepção imediata dos atores. (BOURDIEU, 2001, p. 127) A primeira tarefa da pesquisa é, portanto, a construção a partir de experiências e olhares dos(as) pesquisadores(as), um primeiro recorte dentro do universo de possibilidades que uma temática pode oferecer: escolhe-se, de início, uma definição do objeto "subjetivamente construído pelo ator político humano". (DEMO, 1995, p. 23) Desde esse primeiro momento, o que está em jogo são as relações que estabelecemos com nosso objeto, sejam elas de natureza política, emocional, cognitiva ou mesmo psicológica – sendo essa lista não exaustiva, lembrando que a análise, presente em toda pesquisa, remete inevitavelmente à relação pesquisador(a)-objeto. Assim, a escolha do objeto resultou das experiências prévias de cada um em relação ao campo, das leituras de mundo anteriores, dos contextos nos quais nos inserimos e, claro, da nossa sensibilidade teórica. (LAPERRIÈRE, 2008)

O segundo movimento consistiu em construir o problema de pesquisa. Para traduzirmos nossa investigação em uma questão com validade no campo

5 Este tópico reproduz o que foi escrito em Ferreira e Cappi (2017), com as devidas alterações referentes ao objeto deste artigo.

da ciência, utilizamos os critérios propostos por Quivy e Campenhoudt (2008) para caracterizar uma boa questão de pesquisa. Segundo os autores, ela precisa ter clareza, logo ser precisa, unívoca e concisa; ter exequibilidade, ou seja, ser praticável, viável, factível e, por fim, ser pertinente, o que quer dizer que a questão deve ter uma intenção genuína de compreender os fenômenos estudados, ou seja, deve constituir-se como uma verdadeira pergunta. Nesse sentido, descobrimos que algumas formulações iniciais se pareciam mais com respostas pré-definidas do que com genuínas interrogações de pesquisa.

Em outras palavras, é fundamental que uma pergunta, além de terminar com um ponto de interrogação, corresponda a uma zona de não saber, de ignorância por parte do(a) pesquisador(a) em relação ao fenômeno estudado. Assim, por exemplo, não constituem perguntas válidas interrogações do tipo: "será que o sistema capitalista é falido?", "Devemos ser favoráveis ou contrários às práticas da polícia?", "Deve-se criminalizar a utilização de agrotóxicos?". Essas perguntas pecam, entre outras lacunas, por serem falsas perguntas e/ou por se referirem a aspectos de caráter prescritivo, no fundo já conhecidos ou esperados por quem as formula.

Nessa perspectiva, lançamos mão do exercício de escrever e reescrever nossa questão de partida. Inicialmente, havia vários questionamentos, de diferentes ordens e perspectivas. O exercício demandou um espírito de confiança e colaboração entre os alunos. A pergunta formulada pelo aluno era colocada na parede e se tornava objeto de críticas, desconstruções, acréscimos, reformulações. A formulação final da questão resultou do amadurecimento que esse exercício proporciona e, em seguida, do esforço de cada um da revisão de literatura, como das diversas entradas e saídas do campo empírico. Quanto mais avançávamos nas leituras e nas observações, mais clara se tornava nossa pergunta. Ao cabo, cada um chegou a uma formulação.

Lembramos um aspecto importante da construção da pesquisa: a escolha de uma pergunta de pesquisa implica renunciar a outras possíveis perguntas, e essa operação nem sempre é fácil para o(a) pesquisador(a), pois, às vezes, envolve uma verdadeira operação psíquica de luto. Isso, contudo, ajuda a focar e orientar com maior precisão o trabalho a ser desenvolvido.

A abordagem proposta nos pareceu ter uma dupla característica. De um lado, convida cada um a observar uma prática, um fenômeno específico no âmbito jurídico, seu contexto, seus atores etc. Em outras palavras, o que interessa é descrever e compreender as lógicas subjacentes a determinadas práticas, decisões, movimentos. Por outro lado, as práticas a serem observadas nos remetem também à maneira segundo a qual uma instituição ou seus atores reconstroem um fato. Uma formulação geral poderia ser: "como os atores lidam com um problema, num determinado contexto?". Centrada em torno do "como", ela pode inaugurar uma pesquisa referida tanto às "maneiras de fazer" quanto às "maneiras de representar e de pensar", contextualizadas no âmbito do Direito, da política, das vivências de atores específicos.

A título de ilustração, eis algumas das perguntas mais significativas que se consolidaram no decorrer desse tipo de construção:

1. Quais foram as repercussões da Lei de Sementes nos sistemas camponeses de produção em comunidades tradicionais do município de Ouricuri, Pernambuco?
2. O assassinato dos jovens pela polícia no Cabula, em Salvador, pode ser identificado como manifestação de um projeto genocida do Estado brasileiro contra o povo negro?
3. Como se dão as respostas à violência doméstica por parte das mulheres de uma comunidade de Monte Santo?
4. Quais os mecanismos de controle social penal operantes na aplicação da Lei de Organização Criminosa (Lei nº 12.850/2013) no contexto da ocupação da Fazenda Santa Mônica no estado de Goiás entre 2015 e 2016?
5. No que tange ao licenciamento ambiental, quais as consequências da mineração do pó de rocha na comunidade Bonfim do Ipirá?
6. Como se dão as vivências da população LGBT encarcerada no presídio regional de Feira de Santana?
7. Qual foi a influência da lei do "pé alto" na luta pela terra em Ipirá nas décadas de 1970-1980?

Essas perguntas, às quais muitas outras poderiam ser acrescentadas, constituem o resultado de um trabalho de refinamento individual, com aportes do grupo, e refletem uma série de inquietações acadêmicas posicionadas politicamente e alimentadas pela sensibilidade e história, individual e coletiva, de cada um.

Modelo metodológico e técnicas de pesquisa

De posse da pergunta de partida e com os objetivos fixados, realizamos o exercício para desenvolver a metodologia da pesquisa. Assim, tratamos, em primeiro lugar, das diversas dimensões da observação e, em seguida, das técnicas a serem adotadas. Isso corresponde a definir, em primeiro lugar, o arcabouço metodológico – o "mapa da viagem" – e, somente em seguida, as ferramentas – os "meios de transporte" –, lembrando que, no decorrer da pesquisa, as observações emergentes, os resultados provisórios e os incidentes de percurso podem sempre levar a um novo agenciamento desses diversos aspectos.

Dito de outra maneira, as técnicas são os meios específicos utilizados para coleta e análise de dados. Já o método, refere-se à composição orquestrada pelo(a) pesquisador(a) na escolha de técnicas dentre um conjunto à sua disposição, isto é, à forma como as técnicas são selecionadas e orientadas para uma dada investigação. O método é, portanto, "o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento". (GIL, 2007, p. 28)

Assim, uma vez apresentado o arcabouço metodológico da pesquisa, o mapa lógico das maneiras de buscar a resposta à nossa pergunta de pesquisa, tornou-se necessário especificar as possíveis técnicas serem adotadas. No plano empírico, isso remete à adequação entre o que estamos observando – no plano teórico-epistemológico – e a técnica a ser utilizada.

Nesse sentido, as técnicas devem ser mobilizadas e utilizadas em função da dimensão a ser valorizada em cada momento da pesquisa. Apresentamos rapidamente algumas técnicas discutidas, sem termos nenhuma pretensão à exaustividade.

Uma técnica útil, em muitos casos, é aquela que remete à análise de documentos. A análise documental é um método de coleta de dados realizado a

partir de documentos escritos, sejam eles manuscritos, impressos ou digitais. Pode-se tratar de documentos públicos ou privados, de estatísticas já existentes, decisões judiciais, atas de reuniões, cartas particulares, textos de leis etc. Para desenvolvermos a análise dos documentos, podem ser seguidas algumas das etapas propostas por Cellard (2008): exame do contexto no qual o documento foi produzido – o que engloba a conjuntura política, econômica, social e cultural –, verificação da autenticidade e confiabilidade do texto, observação dos conceitos-chave e lógica interna.

A análise dos documentos de forma quantitativa e/ou qualitativa permite a verificação ou elaboração de categorias, geração de tabulações; enfim, produção de uma leitura mais aprofundada ou sintética do fenômeno em tela.

Outras técnicas importantes que podem ser utilizadas são a observação direta de locais e práticas e as entrevistas semidirigidas. A primeira, enquanto técnica de pesquisa qualitativa,

> implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações. (CHAPOULIE, 1984, p. 585 apud JACCOUD; MAYER, 2008, p. 255)

Já a segunda figura como um instrumento em que o pesquisador busca esclarecimentos e, sobretudo, se interessa pela maneira de os interlocutores produzirem representações, significações, explicações a respeito dos fenômenos estudados. A entrevista semidirigidas permite convites a estender as questões levantadas, estando em foco as posições, os argumentos, as lógicas e sensibilidades utilizados pelos entrevistados. (MAY, 2004)

Poderíamos alongar aqui a lista de técnicas a serem adotadas no âmbito das pesquisas propostas, mas esse não é nosso propósito. O que vale salientar é que, no decorrer da montagem das pesquisas, os estudantes da turma Elizabeth Teixeira enfrentaram três tipos de questões, postas em ordens diferentes: a da escolha, a da aprendizagem e a da criatividade.

O problema da escolha remete à questão da adequação das técnicas ao objeto escolhido. A esse respeito, o papel da orientação é fundamental, pois a

escolha refere-se também à experiência prévia de pesquisa. Vale lembrar que algumas técnicas podem ser escolhidas no começo da pesquisa, como, por exemplo, a análise de documentos, para depois acrescentar outras técnicas em função das novas exigências da pesquisa e das possibilidades de utilização. Assim, por exemplo, podemos lançar mão da leitura e análise de decisões judiciais, para depois decidir que seria interessante proceder à entrevista dos magistrados.

A segunda questão é a da aprendizagem. É nesse momento que o(a) jovem pesquisador(a) se depara com as exigências de técnica e rigor no âmbito metodológico. Estamos no cerne dos requisitos mínimos ligados à experiência acadêmica, caracterizada por alguns padrões de operacionalização das técnicas e de comunicação dos resultados. A aprendizagem das técnicas, por sua vez, requer prática. Assim como a capacidade de andar de bicicleta ou de nadar, as técnicas não se aprendem no papel, e sim com a experiência e com os inevitáveis erros, que sempre serão nossos companheiros de viagem.

Enfim, a escolha e a aprendizagem das técnicas remetem a um problema que sinalizamos aqui, de maneira imperfeita, com o termo "criatividade". Trata-se de afirmar que as técnicas tradicionais de pesquisa são importantes, mas apresentam alguns limites que nos desafiam. São importantes porque nos auxiliam na árdua tarefa de desvendar a realidade, oferecendo inclusive caminhos consolidados para sistematizar a produção e o conhecimento a seu respeito. Contudo, à medida que fazemos da pesquisa uma experiência de aproximação, entrosamento, compreensão, troca, mobilização, silenciamento dos saberes prévios, as técnicas precisam ser reconstruídas, personalizadas e adaptadas às exigências do percurso e à peculiaridade do chão a ser percorrido.

Haveria muito a dizer sobre esse último aspecto, que ainda se encontra em construção na cabeça de quem escreve. Preferimos evocar esse problema através de um exemplo extraído da experiência de docência e orientação: a jovem pesquisadora está diante do problema de entender as significações atribuídas pelas mulheres de uma determinada comunidade, à qual ela mesma pertence, sobre a violência doméstica, suas manifestações, sua representações, a maneira de enfrentá-la etc. Contudo, depois algumas tentativas, aparecem claramente alguns limites da entrevista semiestruturada. Como aproximar as

mulheres? Como instituir um quadro, relativamente rígido, de interlocução com elas? Como evitar a utilização de chavões e de lugares comuns nas respostas produzidas?

A própria estudante propõe uma maneira de superar essas questões. Em vez de trabalhar com o instrumento da entrevista, ela resolve participar de alguns momentos importantes da atividade coletiva das mulheres de seu povoado, voltados para o tratamento de produtos agrícolas. Trata-se de encontro de trabalho, mas também de momentos de conversa comum, nos quais nossa pesquisadora terá condição de colher, de maneira menos sistemática, porém mais genuína, os pensamentos, os sentimentos, as atitudes das mulheres a respeito da violência doméstica.

Estará fazendo uma etnografia? Um grupo focal? Uma pesquisa participante?

A academia tem suas formas próprias de enquadrar as diversas técnicas de pesquisa e, provavelmente, o que essa estudante pretende fazer tem algo a ver com algumas delas. O que conta aqui é dizer como, diante de um problema de pesquisa e uma dificuldade de aproximação ao campo, torna-se possível e até necessário lançar mão de formas originais de pesquisa, de técnicas espúrias, sujas, que somente depois teremos a possibilidade de avaliar, classificar e parametrizar. A pesquisa demanda sempre uma capacidade de adaptação e invenção, no sentido de o projeto jamais constituir o roteiro intransigente a ser seguido ao pé da letra.

Considerações finais

Nas páginas que precedem, oferecemos uma série de fragmentos ligados à experiência de ministrar a disciplina Metodologia e Técnicas da Pesquisa em Ciências Sociais, ilustrando algumas peculiaridades do encontro da turma Elizabeth Teixeira com esse ensinamento e algumas das nossas aprendizagens ocorridas durante esse percurso.

Identificamos uma série de questões, teóricas e práticas, ligadas à pesquisa empírica em Direito, pesquisa voltada para estudo em profundidade, práticas, discursos ou ideias referidas a atores sociais e jurídicos, em determinado contexto da produção jurídica, entendida aqui no sentido mais amplo.

Gostaríamos de frisar, aqui, que a prática da pesquisa requer algumas qualidades por parte do(a) pesquisador(a), que só podem ser adquiridas através do exercício. Em primeiro lugar, o(a) pesquisador(a) precisa "saber habitar o caos", "tolerar a regressão e a confusão, sentir-se estúpido, inexperiente, sem o controle e incompetente". (TAROZZI, 2011, p. 168) A pesquisa demanda capacidade de criatividade para se adaptar ao inesperado, tendo a capacidade, pelo menos em alguns momentos, de "suspender o julgamento" em relação à observação, aos fenômenos, às pessoas, aos enunciados teóricos e às próprias expectativas. Como já frisado, existe um movimento de tipo ambíguo, quase paradoxal: por um lado, existe a intencionalidade de construir um percurso e um sentido; por outro, este não deve aparecer tão cedo.

No fundo, é o que acontece em muitas experiências humanas, desde que não sucumbamos às tiranias institucionais ou institucionalizadas, desde que não assumamos uma posição de reverência, resolvendo, cada um(a), observar, analisar e pensar por nossa própria conta, mesmo que à luz dos ensinamentos recebidos.

A experiência com a turma Elizabeth Teixeira, além de oferecer uma imensa aprendizagem com as leituras dos estudantes em matéria de pesquisa, com as possibilidades de articular pesquisa e militância, reforçou a crença de que a pesquisa tem exigências de escuta, sensibilidade, atenção, criatividade, paciência e intuição. Quando tudo parece travar, quando a massa de observações parece fazer obstrução à percepção do "invisível" por trás do visível, vale a pena dar um tempo, "tomar uma" com um(a) amigo(a), dar um passeio ou um mergulho... Na volta, certamente, as coisas irão nos aparecer de um novo jeito, sob nova luz, que talvez nos dará a força de seguir na viagem.

Referências

ALVES, R. *Filosofia da ciência*: introdução ao jogo e suas regras. Brasília, DF: Brasiliense, 1981.

BECKER, H. S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001.

CAPPI, R. *A maioridade penal nos debates parlamentares*: motivos do controle e

figuras do perigo. Belo Horizonte: Letramento, 2017a.

CAPPI, R. A "teorização fundamentada nos dados": um método possível na pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, M. R. (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017b. p. 391-422.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERREIRA, P. da S.; CAPPI, R.. Como se conta quem morre? Estratégias metodológicas para o estudo de práticas institucionais em direito. In: DIAS, F. da V.; BUDÓ, M. de N.; SANTOS, G. F. dos (Org.). *Criminologia, violência e controle social*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2007.

GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*: sentidos e formas de uso. São João do Estoril: Principia, 2006.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

LAPERRIÈRE, A. A teorização enraizada (*grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 353-385.

MACHADO, M. R. (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

MACHADO, M. R. O estudo de caso na pesquisa em direito. In: MACHADO, M. R. (Org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 356-389.

MAY, T. *Pesquisa social*: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-94.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Tradução de João Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN J. *Pesquisa qualitativa*: técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUTHERLAND, E. H. *Principles of criminology*. Chicago: University of Chicago Press, 1924.

TAROZZI, M. *O que é Grounded Theory*? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias:* academia, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sobre os autores

Adenilsa Monteiro do Amaral Alvarez

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em licenciatura em Letras com habilitação em Inglês pela UNEB. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB). Atuou como membro da comissão de elaboração do projeto da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária.

Adriana Nogueira Vieira Lima

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra e doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Graduada em Direito pela UFBA. Atuou como professora e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Amali de Angelis Mussi

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, exerce a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UEFS.

Ana Maria Motta Ribeiro

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD/UFF). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Observatório Fundiário Fluminense-UFF.

Ana Paula Almeida Bezerra Barros

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Direito Civil e Processual Civil pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu (Ceppev). Atuou na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Ariadne Muricy Barreto

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Atuou como professora da turma Elizabeth Teixeira.

Beatriz Lisboa Pereira

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Direito Processual Civil e do Trabalho pela Universidade Salvador (UNIFACS). Graduada em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em licenciatura em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Atuou como professora da turma Elizabeth Teixeira.

Cloves dos Santos Araújo

Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD). Graduado em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Atuou como professor e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Conceição Coutinho Melo

Mestra em Desenvolvimento Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Analista em Reforma e Desenvolvimento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) Sede.

Diego Carvalho Corrêa

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – campus Barreiras. Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como professor da turma Elizabeth Teixeira.

Djacira Maria de Oliveira

Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Estudos Latino-americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo. Atuou como membro da comissão de elaboração do projeto da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária.

Fabio Dantas de Souza Silva

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduado em Pedagogia pela UNEB. Atuou na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Fabrício Souza Dias

Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) Sede.

Felipe da Silva Freitas

Doutorando e mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD). Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Criminologia (GPCRIM/UEFS). Atuou como membro da comissão de elaboração do projeto da turma especial para Beneficiários da Reforma Agrária.

Flávia Almeida Pita

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD). Mestra em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Procuradora do Estado da Bahia. Atuou como professora e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Flávia Patrícia Miranda Cruz Barros

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Técnica em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), na Bahia.

Hugo Belarmino de Morais

Professor assistente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD). Mestre em Ciências Jurídicas pela UFPB. Graduado em Direito pela UFPB.

Iraildes Andrade Juliano

Professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra em Saúde Coletiva pela UEFS. Especialista em Direito Sanitário pela Universidade de São Paulo (USP).

Jorge Luis Ribeiro dos Santos

Professor de Direito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Coordenador geral da turma Direito da Terra do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) da UNIFESSPA.

Kamila Assis de Abreu

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestra em Direito pela Universidade Federal da Bahia

(UFBA), pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD). Atuou como professora e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Laurenio Leite Sombra

Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB).

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Professora titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Sociologia da Educação pela University of London. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Coordenadora da Equipe de Estudos e Educação Ambiental (EEA) da UEFS. Atuou como colaboradora no projeto pedagógico da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária.

Luiz Bezerra Neto

Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (Gepec) e coordenador do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar.

Márcia Costa Misi

Professora de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Direito pela UFBA. Atuou como professora e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Maria Cláudia Zaratini Maia

Professora do curso de Direito das Faculdades Integradas de Bauru (FIB). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra e graduada em Direito. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Advogada e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (Gepec).

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo

Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UEFS. Mestra em Desenho, Cultura e Interatividade pela UEFS. Graduada e especialista em Matemática pela UEFS. Coordenadora de graduação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UEFS.

Maria José Andrade de Souza

Professora substituta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutoranda e mestra em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD). Graduada em Direito pela UEFS. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atuou como professora da turma Elizabeth Teixeira.

Marília Lomanto Veloso

Advogada, mestra e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS (aposentada), promotora de Justiça do Estado da Bahia (aposentada), membro da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais do estado da Bahia (AATR-BA), da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (Renap), da Associação Brasileira de Juristas pela Democracia (ABJD) e da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brail (OAB) – Bahia. Presidente do Juspopuli Escritório de Direitos Humanos.

Maurício Correa Silva

Especialista em Direitos Sociais do Campo pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Advogado, membro da equipe e coordenador de programas da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no estado da Bahia (AATR-BA). Atuou como colaborador externo na comissão de elaboração do projeto da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária.

Mirna Silva Oliveira

Professora do Centro Universitário Regional do Brasil (UNIRB). Mestra pelo Programa de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Paulo Rosa Torres

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre e doutorando em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em Direito Processual Civil pela UCSAL. Graduado em Direito pela Universidade Federal

da Bahia (UFBA). Atuou como professor e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Pedro Teixeira Diamantino

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre e doutorando em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD). Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atuou como professor e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Raquel Buitron Vuelta

Mestra em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) Sede.

Riccardo Cappi

Doutor em Criminologia e mestre em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. Professor de Criminologia e de Metodologia da Pesquisa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e professor associado do mestrado em Segurança Pública e Cidadania da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É coordenador do Grupo de Pesquisa em Criminologia (GPCRIM) da UEFS e da UNEB. Atuou como professor e na coordenação da turma Elizabeth Teixeira.

Rubens Edson Alves Pereira

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pós-doutorado pela Université Rennes II, na França. Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Letras pela

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras Vernáculas pela UEFS. Atuou como pró-reitor de Ensino de Graduação da UEFS.

Thays Santos Carvalho

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atuou como membro da comissão de elaboração do projeto da turma especial para beneficiários da Reforma Agrária.

Este livro comemora a maior novidade que aconteceu na UEFS nos últimos vinte anos: a chegada, há pouco mais de cinco anos, de quarenta militantes dos movimentos sociais rurais para um curso de Direito. São quarenta lideranças camponesas que romperam os muros da universidade, para um curso tido como de carreira nobre. Imediatamente essa presença se fez sentir quando os novos alunos deram à Turma, o nome de Elizabeth Teixeira, líder das Ligas Camponesas, viúva de outro líder, João Pedro Teixeira, assassinado pelos latifundiários paraibanos e pernambucanos em 1962. Mas, as novidades não pararam por aí. A experiência da militância em acampamentos e assentamentos, defesa da terra, luta por titulação e regularização fundiária de territórios tradicionais inundaram a Universidade de discussões jurídicas e políticas que até então não eram possíveis nas turmas regulares do Curso de Direito, tudo precedido de muita música, poesia e uma mística incomparável. Tudo isso influenciou muitíssimo alunos e professores e as experiências foram tantas que foi preciso dois volumes para retratá-las minimamente, dois volumes onde discentes e docentes relatam a vivência desses anos, ressaltando troca de saberes e aprendizado recíproco, numa verdadeira experiência de ensinagem. É disso que este livro trata: teoria e praxis de mãos dadas construindo o saber e descobrindo a importância e o respeito reciprocamente. Este livro é o resultado de tudo isso, mas só foi possível pela presença, nesses cinco anos, da Turma Elizabeth Teixeira na Universidade Estadual de Feira de Santana.